

И.Ю. УСТИНОВ, А.А. КАРАВАНОВ,
А.М. КУБЛАНОВ, О.М. ХОЛОДОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА

Монография

**И.Ю. УСТИНОВ, А.А. КАРАВАНОВ, А.М. КУБЛАНОВ,
О.М. ХОЛОДОВ**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА

Монография

**Воронеж
2019**

УДК 00.003; 37.08
ББК 71.07
У 80

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор Белошицкий А.В.
доктор педагогических наук, профессор Вьюнова Н.И.

У 80

Профессионально-педагогическая культура офицера: монография / И.Ю. Устинов, А.А. Караванов, А.М. Кубланов, О.М. Холодов; Под общ. ред. И.Ю. Устинова. - Воронеж: Научная книга, 2019. - 235 с.; 13 табл.; 13 рис.

ISBN 978-5-87172-099-8

В монографии рассматриваются особенности понятия «профессионально-педагогическая культура» офицера, анализируются ее базовые компоненты и функциональная структура, обосновываются принципы, условия и методы развития данного качества у офицерского состава на различных этапах профессионального становления и совершенствования.

В работе приводятся критерии и показатели оценки уровня сформированности профессионально-педагогической культуры у офицерского состава, раскрываются противоречия, оказывающие непосредственное влияние на результативность процесса ее привития военным специалистам, а также пути их разрешения.

Монография может быть полезной для курсантов и слушателей, научных сотрудников, преподавателей, адъюнктов, докторантов и руководителей вузов Министерства обороны, иных силовых структур и ведомств Российской Федерации.

УДК 00.003; 37.08
ББК 71.07

ISBN 978-5-87172-099-8

ОГЛАВЛЕНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ

Многие представители военно-научного сообщества и, в частности, кандидат педагогических наук Дмитрий Александрович Солоницын, отмечают, что за последнее десятилетие военно-педагогический процесс в частях ВС РФ перешел в новое качественное состояние, которое определяется всем ходом военного строительства. В настоящий период одновременно вырабатываются принципиально новые взгляды на применение ВС РФ, формируются новые концепции войны и стратегии использования армии и флота в мирное время, осуществляется перевооружение войск, создаются новые структуры и, естественно, совершенствуются формы, виды и способы педагогической деятельности военнослужащих. Программы боевой подготовки в таких условиях, как правило, становятся формализованными, а наполнение их конкретным содержанием во многом зависит от способности и готовности командиров и начальников организовывать обучение и воспитание подчиненных таким образом, чтобы осваиваемый ими опыт военно-профессиональной деятельности соответствовал ее реальному содержанию. Возрастает потребность в интенсификации военно-педагогического процесса, применении инновационных обучающих технологий, организации самообразования военнослужащих, устранении очевидного научно-педагогического и методического дисбаланса между их обучением и воспитанием в военных вузах и воинских частях.

Ведущим фактором, усложнившим организацию обучения и воспитания личного состава частей и подразделений ВС РФ, является изменение принципов их комплектования. При смешанном принципе комплектования офицеру приходится обучать и воспитывать военнослужащих по призыву, чья профессиональная компетентность формируется «с нуля», и военнослужащих по контракту, как правило, со сформированной профессиональной компетентностью, специфической мотивацией к военной службе и привычкой к режиму военно-профессиональной деятельности. При сохранении и даже повышении требований к качеству профессиональной подготовки военнослужащих по призыву, срок их службы сократился до одного года, что требует серьезных изменений в психолого-педагогической подготовке офицерского состава.

Современной военно-педагогической наукой и практикой не завершено осмысление оснований принципиально нового построения военно-педагогического процесса в частях ВС РФ. В существующих условиях педагогическая нагрузка на офицеров тактического звена (командир взвода, роты,

батальона) возрастает многократно. При этом особое значение в их военно-профессиональной деятельности приобретают не только мотивация к педагогическому труду (мотивы долга и ответственности) и готовность к нему, но и высокая профессионально-педагогическая культура.

Степень профессионально-педагогической культуры офицера определяется тем, в какой мере, на каком уровне осознанности и сознательной мотивированности он исполняет роль учителя и воспитателя подчиненного личного состава. Она зависит от ряда факторов, среди которых можно выделить:

- профессиональный и жизненный опыт, человеческую мудрость офицера;
- объем наличествующих у него общекультурных и профессиональных компетенций;
- навыки и умения передачи собственных знаний;
- педагогическую этику и эстетику.

Сказанное выше обусловливает то, что профессионально-педагогическую культуру нельзя сводить не только к педагогическому мастерству, педагогической технике, педагогическому знанию или педагогическому мышлению, но и к совокупности данных качеств. Она есть особый срез в системе педагогических феноменов.

Профессионально-педагогическая культура – это и наука, и искусство. Кроме объективных характеристик она предполагает и нечто иррациональное – чутье, интуицию. Не случайно Федор Михайлович Достоевский подчеркивал, что человек не сводится исключительно к сознательному, он шире сознания. И познать человека одним умом нельзя. Это дается только опытом. Вот почему, как отмечает доктор педагогических наук Владислав Львович Бенин, людей, успешно сдавших экзамен по педагогике много, а хороших учителей мало.

Актуальность исследований профессионально-педагогической культуры офицерского состава обусловливается потребностями существенного повышения качества обучения и воспитания военнослужащих ВС РФ, гуманизации военно-служебных отношений, всесторонней педагогизации военно-социальной среды, подготовки офицеров как наставников нового поколения.

Основная цель данной работы – сформировать у различных категорий действующего и будущего офицерского состава устойчивое представление о феномене профессионально-педагогической культуры, раскрыть ее базовые и функциональные компоненты, разъяснить механизмы становления и развития данного качества и тем самым способствовать повышению эффективности военно-педагогического процесса не только в высших военно-учебных заведениях, но и непосредственно в частях и подразделениях ВС РФ.

Глава 1. Особенности становления и развития понятий «культура», «профессиональная культура» и «профессионально-педагогическая культура»

1.1. Ведущие подходы к изучению феномена культуры

«Все великие полководцы были великими знатоками души человека».
генерал-майор Петр Иванович Изместьев,
георгиевский кавалер, военный писатель

Успех в обучении, воспитании и психологической подготовке военнослужащих к защите Отечества зависит от многих факторов, но особое место среди них занимает профессионально-педагогическая культура офицера. Анализ ее сущности требует сосредоточения внимания на комплексном рассмотрении феномена человеческой культуры, поскольку данная категория обладает общеисторическим и общефилософским значением, важным для всех эпох.

У Владимира Ивановича Даля мы находим следующее толкование слова «культура»: *«... обработка и уход, возделывание, возделка; образование, умственное и нравственное...»* [22]. Оно полностью соответствует латинскому употреблению термина *cultura*, ведущего свое происхождение от слов *colo, colere* (взращивать, возделывать землю, заниматься земледелием), в римские времена расширенного Цицероном в связи с выдвинутой задачей философской «обработки» человеческого ума до метафорического концепта *cultura animi*, означающего совершенствование души, духовность. Несмотря на это, в своем современном понимании слово «культура» стало использоваться в Европе лишь с XVIII в., с эпохи Просвещения.

В философской теории субъективного идеализма, способствовавшей установлению границ термина «культура», гносеологическим основанием его определения выступало признание роли поведенческой активности человека, в том числе и активной роли индивидуального сознания, в развитии цивилизации. В дальнейшем философия периодически предпринимала попытки выйти за пределы столь узкого понимания культуры[1]. Это привело к тому, что в сфере современной культурологии встречается более четырехсот определений объекта ее изучения. Подобное обилие дефиниций вряд ли может

[1] Еще в 1964 г. американские исследователи Альфред Луис Крёбер и Клайд Клакхон собрали 257 определений культуры и еще более 100 попыток определить это понятие описательно. С тех пор цифры только росли. Недостатка в определениях нет ни в отечественной, ни в зарубежной философии.

быть объяснено лишь субъективизмом их авторов, хотя субъективизм во многих случаях действительно присутствует. Главную же причину сложившейся познавательной ситуации, очевидно, можно понять только с учетом чрезвычайной сложности самого познаваемого объекта – феномена культуры. Каждый из авторов, будучи не в силах охватить объект в целом, фиксирует свое внимание на каких-то отдельных существенных его сторонах. Одни связывают культуру с традициями, рассматривая ее как социальное наследие общества; другие подчеркивают нормативный характер культуры, трактуя ее как свод правил, определяющих образ жизни данного общества; третьи отдают приоритет приспособительной функции культуры, позволяющей человеку адаптироваться к конкретным условиям социальной и природной среды и т.д.

Так, доктор философских наук Леонид Григорьевич Ионин дифференцирует четыре основных смысла слова культура [26]:

1) абстрактное обозначение общего процесса интеллектуального, духовного, эстетического развития;

2) обозначение состояния общества, основанного на праве, порядке, мягкости нравов и т.д. (в этом смысле слово культура совпадает с одним из значений слова цивилизация);

3) абстрактное указание на особенности способа существования или образа жизни, свойственных какому-то обществу, какой-то группе людей, какому-то историческому периоду;

4) абстрактное обозначение форм и продуктов интеллектуальной и, прежде всего, художественной деятельности: музыка, литература, живопись, театр, кино и т.д.

Доктор психологических наук Надежда Михайловна Лебедева выделяет шесть основных классов дефиниций культуры, используемых в антропологической литературе [35]:

1) описательные определения, содержащие попытки перечислить аспекты человеческой жизни и деятельности, созидающие культуру;

2) исторические определения – например, аккумуляция традиций в процессе совершенствования культуры (культурное наследие);

3) нормативные определения – описание разделяемых норм и правил, управляющих человеческим поведением;

4) психологические определения, опирающиеся на психологические феномены – например, приспособление, культурную адаптацию, обучение, навыки;

5) структурные определения – относятся к моделям организации культуры: культура – не комплекс обычаев, а способ формирования единой модели внутрисвязанных феноменов;

6) генетические определения, основанные на происхождении или генезисе: культура как результат адаптации группы к среде обитания рождается в социальном взаимодействии и творческом развитии.

Как видно, данные классы определений культуры указывают на сферы возможной контекстной самореализации личности и на потенциальные следствия этой самореализации в каждой из них. Так, дефиниции первого порядка ориентируют на культурный диапазон жизни. Выраженная самореализация в этом направлении связана с расширением и развитием культурного поля, его видоизменением: формирование человека культурного предполагает расширение культурного контекста личности, созидание ее как многогранной, разносторонне развитой системы. Во втором случае культура подразумевает формирование у граждан таких качеств, как историческая память, верность традициям, патриотизм и народность. В третьем – обозначает этико-эстетический компонент в структуре личности, ее социальную нравственность (мораль), воспитанность. В четвертом – регламентирует формирование особых культурных умений, способностей к той или иной деятельности (культуры мышления, умственного и физического труда и т.д.), реализацию Я-концептуального подхода. В пятом – предусматривает реализацию целостного подхода к формированию личности и ее качеств, определенный иерархический подход к становлению ее внутренней сферы, например, сферы потребностей (в основу может быть взята иерархия потребностей, например, Абрахама Харольда Маслоу). Наконец, в шестом случае культура предполагает активную социальную адаптацию личности, ее социализацию и самоэффективность в культурном контексте. Данные подходы к определению понятия культура далеко не исчерпывают возможных парадигм, из чего следует возможность выделения других направлений культурного становления личности.

Культурный мир пронизывает все сферы человеческого существования, являясь, с одной стороны, порождением социального, а с другой, выступая его курсором и генератором развития. В силу разноуровневого характера природы социального, определения культуры также подразделяются между собой на общие и частные, сущностные и аспектные, охватывающие и уточняющие, универсальные и прикладные.

И все же положение с выявлением смыслового содержания понятия «культура» не так безнадежно, как может показаться на первый взгляд, поскольку сотни имеющихся на сегодняшний день его определений поддаются классификации, позволяющей, с нашей точки зрения, выделить три основных подхода к решению столь сложной задачи:

1) эмпирический, описательный подход представляет культуру как сумму, результат всей деятельности человека. Иначе говоря, как совокуп-

ность предметов и ценностей, из которых складывается этот результат. Отметим определенные недостатки такого подхода. Во-первых, в данной концепции культура предстает в статичном состоянии – в виде набора застывших продуктов деятельности человека. Во-вторых, жестко разводятся материальная и духовная области культуры. Однако деление на материальную и духовную культуру весьма условно и относительно, поскольку в действительности эти области единой системы культуры не только тесно взаимосвязаны, но и взаимопроникают друг в друга. Особенно отчетливо это проявляется в условиях научно-технической революции, ведущей ко все большей интеграции материальной и духовной культур;

2) оценочный (аксиологический) подход пытается оперировать понятиями «культурность» и «некультурность», вводит критерий «степень культурности», определяемый посредством соотнесения оцениваемого с тем, что избрано в качестве эталона. Вполне понятно, что такой подход также носит в значительной степени произвольный и относительный характер;

3) деятельностный подход рассматривает культуру как внебиологический, специфически человеческий способ деятельности. Термин «внебиологический» в данном случае необходим для того, чтобы выразить средства и механизмы, потенциально не заданные биологическим типом организации жизни, а не сам материал их воплощения, который в принципе может иметь сугубо биологическую природу. Знакомясь с деятельностным подходом к культуре, важно понять главное: *культура – это не сама деятельность, а тот способ, которым она осуществляется*. Именно деятельностный подход к пониманию культуры начинает сегодня преобладать в научной литературе. И это не в последнюю очередь связано с тем, что он не отрицает описательный и оценочный подходы, а впитывает в себя их рациональное содержание.

Будучи сверхсложной системой, культура относительно жизни человеческого общества выполняет ряд весьма важных социальных функций:

- *познавательную,* заключающуюся в том, что многие достижения культуры выступают в качестве новых способов дальнейшего познания окружающего мира и использования этого знания в человеческой практике. Возможности культуры в этом плане зависят от того, насколько полно она осуществляет синтез всех форм общественного сознания, предоставляя тем самым в распоряжение познающего субъекта целостную культуру освоения мира. В то же время – в порядке обратной связи – сама культура, ее уровень и состояние, служат индикатором, позволяющим безошибочно судить об успехах человека в «очеловечивании» природы и самого себя;

- *информативную,* связанную с накоплением и трансляцией социального опыта, созданием средств его описания и передачи. Речь идет о трансляции по разным адресам: от одного поколения к другому, внутри одной

страны, в пределах жизни одного поколения, от одного народа к другому. При этом именно культура синтезирует наиболее эффективные системы средств и способов обращения информационных данных – естественные и искусственные языки. Иного, помимо культуры, механизма передачи просоциальной и асоциальной наследственности общество не имеет;

- *коммуникативную,* позволяющую людям вступать в общение друг с другом. Данная функция опосредована информативной функцией, генетически связана с ней. Вряд ли следует объяснять, что мы общаемся благодаря тем знаковым системам, которые предоставляются в наше распоряжение культурой. И если такая знаковая система как устная и письменная речь, как правило, используется в рамках национальной культуры, то музыка, изобразительное искусство – предстают уже в качестве знаковых систем межнационального общения. В последнее время в процессах налаживания и поддержания массовых коммуникаций все более и более важную роль играет техническая культура общества, обеспечивающая повышение эффективности не только прямого, но и косвенного общения между индивидами и их различными по масштабам группами;

- *нормативную,* регулирующую поведение отдельных индивидов и целых социальных групп. Цензура культуры распространяется буквально на все, что делают люди: на их труд и быт, сферу межгрупповых и межличностных отношений. При этом возникают довольно существенные противоречия между требованиями культуры и индивидуальными особенностями, наклонностями, потребностями людей. Подобные коллизии изучал Зигмунд Фрейд, видевший в прессинге, осуществляемом цензурой культуры, главную причину невротических заболеваний. Представляется возможным и необходимым судить об уровне культуры общества по тому, насколько оно, с одной стороны, и индивид, с другой, толерантны, т.е. способны гасить противоречия, не доводя их до стадии антагонизма. В этом отношении первостепенной является роль морали и права – главных регуляторов в системе культуры;

- *цивилизационную (гуманистическую),* выступающую в качестве главной, системообразующей функции культуры и означающую ее направленность на человека в интересах постоянного повышения значимости его жизни и связанных с ней реалий. Мы рассматриваем данную функцию последней, потому что ее истинная роль может быть понята только после того, как охарактеризованы все другие функции. Познавательная, информативная, коммуникативная, нормативная функции культуры подчинены гуманистической и фактически выступают как ее модификации.

«Культура, – писал Жан-Поль Сартр, – *никого и ничего не спасает и не оправдывает. Но она дело рук человека – в ней он ищет свое отражение, в ней он узнает себя, только в этом критическом зеркале он и может уви-*

деть свое лицо» [50]. Ж.-П. Сартр совершенно прав, когда рассматривает культуру в качестве критического зеркала, в котором отражается сущность человеческого бытия. Очевидно, что для оценивания себя в окружающем мире простого взгляда в него человеку недостаточно. Но всматриваясь более пристально, он в состоянии сделать вывод о собственной полезности, способности реализовать задуманные планы, исходя из своего культурного облichья. Сказанное применимо и к обществу в целом и к интересующему нас вопросу о сущности профессионально-педагогической культуры офицера.

Таким образом, культура, с одной стороны, есть результат предшествующей деятельности человека (общества), но, с другой стороны, она выступает как один из детерминантов его дальнейших успехов.

Исследователями культуры, в наиболее близком к предмету нашего анализа деятельностном ключе, предложено несколько нижеперечисленных трактовок культуры:

- *продуктивистская* – культура есть совокупность материальных и духовных продуктов человеческой деятельности;

- *ценностная* – культура есть совокупность социально значимых человеческих ценностей и идеалов;

- *собственно деятельностная* – культура есть подлинно человеческая суперорганическая (в отличие от животной – органической) деятельность;

- *модусная* – культура есть исключительно человеческий специфический способ деятельности по преобразованию окружающего материального и нематериального мира;

- *креативистская* – культура есть социально значимая человеческая творческая деятельность;

- *персоналистская* – культура есть личностный срез человеческой истории, иначе говоря, ее создают выдающиеся представители человеческой цивилизации;

- *эмпирицистская* – культура есть система опыта, обеспечивающая постоянное воспроизводство и совершенствование человеческой деятельности.

Итак, культура включает в себя предметные результаты деятельности людей (здания и сооружения, нормы морали и этики), а также используемые в деятельности человека знания, умения и навыки, уровень его интеллектуального, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы коммуникации. По своей сути, она представляет собой систему рукотворных и мыслетворческих ценностей, являющихся результатом деятельности людей. Ценности опредмечиваются в различных формах культуры (религия, нравственность, искусство, образование и т.п.) и становятся универсальной системой регуляции всех составляющих человеческого бытия, создавая отношение индивида к окружающему социуму и самому себе. Поэтому фор-

мирование человека как личности предполагает присвоение мира духовной культуры, его «распредмечивание» путем овладения выработанными историей цивилизации категориями мышления и стоящими за ними смыслом.

На сегодняшний день все более научно актуальной, собственно терминологической в теории и истории культуры становится ее единая глобальная дефиниция, которую разрабатывали и продолжают разрабатывать зарубежные (А. Швейцар, Т. де Шарден, Х. Ортега-и-Гасет, М. Мид, А. Моль, Г. Селье) и отечественные (В.И. Вернадский, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Розанов, Ю.М. Лотман, Н.Я. Эйдельман) ученые: *культура* – это совокупность реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека. Иначе говоря, ***культура*** – это система опыта, обеспечивающая продуктивное развитие человеческой деятельности, прогрессирующее самопроизводство общественного человека. Она выступает *идеалообразующей стороной* жизни людей.

Обобщая представленные выше положения, можно выделить следующие характеристики феномена «культура»:

- культура является основной категорией в изучении и понимании личности, ее мировоззрения и деятельности;

- содержание культуры составляют различные материальные и идеальные элементы: знания, навыки, нормы и идеалы, образцы деятельности и поведения, идеи и гипотезы, верования, социальные цели и ценностные ориентации, технологии, средства труда, смыслы, представления, обычаи и традиции, передаваемые из поколения в поколение;

- ведущим фактором развития культуры является исторически накапливаемый обществом социальный опыт, основным способом усвоения, совершенствования и передачи которого выступает образование (иначе говоря, образование – важнейшая технология формирования культуры и самопроизводства общественного человека)[2];

- культура может быть представлена в виде непрерывных социальных отношений, в которых человек живет, развивается и осуществляет свою деятельность;

---

[2] В связи с этим культурологический подход предполагает следующие методологические позиции в изучении педагогических явлений: образование есть среда формирования человека как субъекта культуры, способ овладения им культурой, средство развития самой культуры; педагогические системы имеют очевидные культурные функции, связанные с реализацией накопленного социального опыта, созданием в образовательных процессах культурных образцов, норм и правил; образовательная среда – это среда, наполненная культурными смыслами, в которой общественный социальный опыт переживается человеком в специально организованном образовательном процессе, постепенно становясь личным опытом.

- человек, группа, общество являются одновременно творцами и субъектами культуры.

В своем аксиологическом понимании любая культура имеет ценностно-нормативное ядро, которое выступает ее важнейшей характеристикой постольку, поскольку отражает глубинный и устойчивый тип индивидуального и коллективного сознания. При этом ценностно-нормативное ядро культуры выполняет следующие функции:

- *интегративную,* концентрирующую различные характеристики культуры;
- *мировоззренческо-ориентационную,* указывающую на общий культурный идеал;
- *объединяющую,* интегрирующую многообразные культуры в единое целое;
- *идентификационную,* позволяющую личности осознать собственную принадлежность к определенной системе культурных ценностей.

Поскольку специальное военное образование (равно как и военно-профессиональная подготовка граждан) – это процесс и результат освоения определенных обществом уровней военно-культурного наследия и связанного с ними уровня индивидуального развития военнослужащего, при анализе феномена военно-профессиональной культуры на первый план выходит ее коммуникативная природа. Данное обстоятельство позволяет утверждать, что основным механизмом возникновения, существования и развития военно-профессиональной культуры военнослужащих в целом являются модели коммуникации и диалога, т.е. обмена информацией при ее непременном преобразовании, используемые в ходе взаимодействия, организуемого при реализации военно-педагогической деятельности в рамках военно-педагогического процесса.

Коммуникативный аспект военно-профессиональной культуры неизбежно актуализирует проблему взаимодействия «культурного частного» и «культурного общего», т.е. проблему взаимодействия локальных культур воинской деятельности, имеющих специфические черты, и культуры мира, личностной и общественной культуры. Данное обстоятельство объективно, поскольку во всей истории цивилизации, во всех современных многообразных локальных культурах всегда сосуществовали и сосуществуют две ценностно ориентированные нормативные системы.

Приоритетом одной из них является стремление подавить инакомыслящую сторону посредством господствующего воздействия. Инструментом данной системы, работающей в русле реализации принципа насилия, выступает намеренно осуществляемое в пространстве свободы воли ограничение физических и моральных возможностей другого человека или социальной

группы. В данном случае насилие обусловлено индивидуальным или коллективным эгоизмом и с позиции гуманистических идеалов несет в себе зло, поскольку оно не может быть средством добра по определению. Носитель насилия (по Иммануилу Канту), считая себя центром Вселенной, не признает вечных ценностей и отрицает одну из нравственных заповедей – отношение к человеку не как к средству достижения цели, а как к цели.

Приоритетом альтернативной ценностно-нормативной системы является мысль об отвержении насилия и признании равноценности и достоинства оппонента как партнера по диалогу.

Таким образом, исходя из сказанного выше, становится понятным, что основой межкультурной консолидации военнослужащих как субъектов и объектов военно-профессиональной деятельности выступает механизм, позволяющий личности идентифицировать себя с базовыми, абсолютными культурными ценностями, составляющими ценностно-нормативное ядро военно-профессиональной культуры. При этом как личность, так и социальная группа (воинский коллектив) для ее дальнейшего развития должны ориентироваться на два основополагающих принципа: *принцип эгалитаризма* (принцип равенства в оценочных суждениях) и *принцип плюрализма* (принцип допущения множественности отличающихся точек зрения).

На сегодняшний день в комплексной профессиональной культуре офицера можно выделить несколько образующих ее систему элементов, к числу которых относятся:

- *профессионально-специальная культура,* обеспечивающая качественную реализацию офицером специальных профессиональных задач по прямому должностному предназначению;
- *профессионально-информационная культура,* рассматриваемая как качественная характеристика профессиональной жизнедеятельности офицера в области получения, передачи, хранения и использования информации;
- *профессионально-коммуникативная культура,* опосредующая процессы обмена информацией, контакта субъектов совместной военно-профессиональной деятельности;
- *профессионально-методологическая культура,* связанная с познанием и пониманием методики и логики осуществления военно-профессиональной деятельности;
- *профессионально-психологическая культура,* обеспечивающая восприятие и понимание психических явлений воинской жизни, соответствующее им поведение, а также умение оказывать на них необходимое воздействие;

- *профессионально-конфликтологическая культура,* позволяющая офицеру качественно осуществлять профессиональную жизнедеятельность в конфликтогенной (порождающей конфликты) профессиональной среде;

- *профессионально-акмеологическая культура,* синтезирующая составляющие общей культуры офицера и проявляющаяся в соответствии его потребностей в творческой самореализации избранной жизненной стратегии;

- *профессионально-педагогическая культура,* предоставляющая офицеру возможность постоянно самосовершенствоваться, быть требовательным начальником и мудрым наставником, привлекающим к себе обучаемых и воспитуемых силой собственных убеждений, творческим поиском, примером всей своей жизни.

В перечисленных компонентах профессиональной культуры офицера составляющая «профессионально» указывает на те особенности и функциональные пределы, которыми обладает тот или иной культурообразующий сегмент относительно целостной системы военно-профессиональной деятельности. Данное обстоятельство обусловлено пониманием того, что на практике офицер, как и любой иной человек, не может достичь абсолютной грамотности и гармонии во всех сферах жизни современного общества. Однако он должен быть компетентным в проекции этих сфер на специфическую среду военно-служебных отношений, хотя бы в той степени, которая обеспечивает качественное выполнение им функциональных и должностных обязанностей не под давлением норм и обстоятельств, а согласно личной убежденности в их аксиоматичной необходимости.

Любая профессионально ориентированная культура синтезирует в себе различные элементы сознания и практической деятельности, опосредуется компонентами общей культуры, присущей образованному человеку: мировоззренческим, нравственным, интеллектуальным, эмоциональным, эстетическим, физическим и др. Так, например, в профессионально-педагогической культуре офицера выражаются его непосредственное отношение к подчиненным, деятельности по их обучению и воспитанию, понимание социальной значимости военно-педагогического труда, стиль повседневного взаимодействия с личным составом, стремление к самосовершенствованию, направленность избранных способов общения и поведения.

Представленные нами рассуждения относительно сущности и важности культурной составляющей профессиональной деятельности офицера актуализируют ряд вопросов, связанных с происхождением концепта «профессионально-педагогическая культура», его современным наполнением, выявлением механизма развития, формирования и проекции на военно-

педагогическую деятельность, реализуемую в рамках военно-педагогического процесса.

1.2. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры: история и современность

В последние годы в изучении культуры как социального феномена проявляются две тенденции. Смысл первой тенденции состоит в исследовании отдельных сторон, направлений культуры (культура материальная и духовная, культура личности и культура деятельности, культура общения и культура поведения, культура нравственная и культура эстетическая и др.). Вторая тенденция выражается в стремлении интегрировать различные стороны культуры, представить ее единым, целостным образованием. Исследование онтологических (сущностных) характеристик профессионально-педагогической культуры офицера предполагает сочетание двух указанных тенденций.

Для любого исследования, прежде всего, важна система исходных параметров, критериев, показателей и оценок. Педагогическую культуру и механизм ее функционирования можно рассматривать на четырех уровнях:

- на первом уровне она выступает как диалектическое единство материальной и духовной культуры общества, несущее в себе воспитывающее, обучающее и, в конечном итоге, образующее человеческую личность начало;
- на втором – как проявление локальной культуры, опосредующей процесс передачи опыта от одного поколения к другому в отдельных группах людей (социальных классах, этнических сообществах, семьях и т.п.);
- на третьем (в нашем случае) – как часть профессиональной культуры, обусловленная необходимостью выполнения ее носителями определенных воспитательных (воспитывающих) и обучающих функций;
- на четвертом – как непосредственно профессиональная культура, присущая специалистам, реализующим педагогическую деятельность на профессиональном уровне.

Обратимся к краткому анализу понятия *профессиональная культура*. Ее выделение в качестве атрибутивного свойства профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызывающего обособление видов специальной деятельности. Профессия как социально-культурный феномен обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности, цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В процессе исторического развития общества изменяются и профессии. Так, для того чтобы стать действительно культурной, профессия военного должна была обогатиться за счет освоения знаний

из области философии, истории, психологии, антропологии, военного искусства, религии и др.

Высокий уровень профессиональной культуры специалиста, в первую очередь, характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Но любому сугубо профессиональному мышлению угрожает опасность догматизма, нарушающего целостность и всесторонность личности. Как раз в этом случае различные компоненты профессиональной и общей культуры становятся средствами, сдерживающими узкий профессионализм. Например, в рамках военной профессии исторически ведущим способом добывания сведений о противнике является допрос пленных и разведка. Однако с развитием профессионально-информационной культуры возможности военнослужащих в этой области существенно возрастают – за счет освоения средств передачи и обработки данных, повышения уровня лингвистической компетентности, приобретения навыков использования различных естественных и искусственных языков и пр. Значение же общей культуры для успешной профессиональной деятельности офицера достаточно точно выразил генерал Шарль Андре Жозеф Мари де Голль, ставший впоследствии президентом Франции: *«Сила ума требует разнообразия, которого нельзя найти в исключительных навыках определенной профессии. Истинной школой командования является общая культура… Не было ни одного знаменитого полководца, который не черпал бы своего искусства из сокровищницы человеческого разума. В основе побед Александра Македонского мы, в конце концов, всегда находим Аристотеля»* [25].

Выявление основ культуры и профессиональной культуры как научных категорий позволяет приблизиться к пониманию феномена педагогической культуры в целом и профессионально-педагогической культуры офицера, в частности.

По утверждению доктора педагогических наук Ирины Евгеньевны Видт [17], одним из первых термин «педагогическая культура» употребил академик РАО, доктор педагогических наук Геннадий Никандрович Волков в конце 50-х гг. прошлого века: *«Это та среда материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей»* [18]. Понятие «педагогическая культура» встречается и в работах известного российского педагога Василия Александровича Сухомлинского, конкретно, в его книге «Сердце отдаю детям» (1969). Выделяя в числе наиболее значимых черт учителя привязанность к наставляемым, он отмечал, что основой его высокой педагогической культуры выступает воспитание чувств и эмоциональности, проявляющихся при общении с учениками; овладение необходимыми педагогическими знаниями, исключающими «педагогическое бескуль-

турье». Предпосылки формирования педагогической культуры как личностной характеристики учителей, родителей и руководителей органов образования, В.А. Сухомлинский видел в создании условий для уютной, «семейной» атмосферы в школьном и классных коллективах.

Первое в отечественной науке исследование профессионально-педагогической культуры с позиций философско-социологического анализа было предпринято доктором педагогических наук Владиславом Львовичем Бениным в работах «Педагогическая культура: ее содержание и специфика» (1994) и «Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры» (1996). Ученый проанализировал ее сущность, структуру и функции, определил место в системах педагогики и культуры, выявил социоисторические детерминанты, исследовал методы развития профессионально-педагогической культуры профильных специалистов [9, 10, 11, 47].

С помощью философско-социологического анализа В.Л. Бенин установил, что профессионально-педагогическая культура представляет собой требования, предъявляемые к деятельности по обучению и воспитанию, и выступает в качестве интегративной характеристики педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей. Благодаря этому, профессионально-педагогическая культура является сложно организованной системой, обладающей многоуровневой структурой субъекта педагогического воздействия, неким *«социальным механизмом, который создан обществом для обеспечения потребностей в прямой и целенаправленной передаче социального опыта от старших поколений младшим за счет локализации ее [культуры] в определенном виде профессиональной деятельности и предназначенным для «производства» членов общества, обладающих определенными общественно-потребными личностными характеристиками»* [47].

По мнению В.Л. Бенина, профессионально-педагогическая культура есть совокупность специальных педагогических знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности. Она продуцирует формирование у специалиста мышления профессионально-педагогического типа, накладывающего специфический отпечаток на весь образ его деятельности и поведения. В связи с этим профессионально-педагогическая культура выступает неизменным атрибутивным признаком и свойством определенного круга лиц, к числу которых, в первую очередь, относятся преподаватели, воспитатели и наставники, работающие в различных образовательных учреждениях, пенитенциарной системе, на производственных предприятиях и т.п. Вместе с тем она *«проникает как бы во все «поры» общества, представляя собой его сквозное «сечение»»* [47].

В ходе анализа понятия «профессионально-педагогическая культура» В.Л. Бенин определил, что уровень ее развития зависит от того, насколько человек «вживается» в роль воспитателя и педагога, опираясь на присущие ему знания, жизненный опыт и человеческую мудрость, используя навыки и умения передачи собственных представлений об окружающей действительности. Будучи отражением требований, предъявляемых обществом к деятельности по обучению и воспитанию его членов, профессионально-педагогическая культура выступает интегративной характеристикой педагогического процесса в единстве его субъектов, объектов, содержания, механизма и целей [47].

Весомый вклад в развитие теории профессионально-педагогической культуры внес крупный ученый в области педагогики высшей школы, теории и методики профессионального образования доктор педагогических наук Илья Федорович Исаев – создатель научной школы педагогической культурологии, руководитель постоянно действующего Российского семинара по проблемам профессионально-педагогической культуры, автор «Программы развития профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы», внедренной в ряде вузов России.

Проведенное И.Ф. Исаевым исследование показало, что процесс становления и развития профессионально-педагогической культуры осуществляется наиболее эффективно в условиях:

- направленности личности специалиста на усвоение, воспроизводство, создание и развитие педагогических ценностей и технологий;
- органического сочетания общей и педагогической культуры;
- целенаправленного формирования целостной структуры педагогической деятельности специалиста, включения его в инновационную деятельность посредством создания в вузе инновационной среды;
- развития профессиональной свободы, обеспечивающей творческую самореализацию личности специалиста и ее самоопределение в культуре;
- дифференциации и индивидуализации в процессе реализации рефлексивной программы формирования профессионально-педагогической культуры специалиста [27].

Пристальное внимание на проблему формирования педагогической культуры обращает в своих научно-педагогических работах доктор педагогических наук Евгения Васильевна Бондаревская. Согласно ее мнению, разработка эффективных способов становления, развития и передачи педагогической культуры составляет одну из фундаментальных функций педагогической науки. При этом совокупным субъектом педагогической культуры выступает общество, детерминирующее цель и содержание образования, а его «агентами» в педагогическом взаимодействии – преподаватели, родители и

педагогические сообщества. Повышение уровня педагогической культуры данных агентов является условием перехода к личностно ориентированному типу образования [12, 13, 14].

В индивидуально-личностном плане Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как сущностную характеристику целостной личности педагога, способного к диалогу культур. С ее точки зрения, педагогическая культура на уровне личности – это общение двух индивидов в ходе передачи человеческой культуры. С позиции теории диалога культур, педагогическая культура – *«это процесс взаимопроникновения «я» в «ты», «ты» в «я»*[3]*, откровения воспитателя и воспитанника»; «процесс создания педагогического «мира» как среды духовного, эстетического, интеллектуального развития субъектов педагогического взаимодействия и т.д.»* [13].

Частично проблема педагогической культуры нашла свое отражение в работах А.А. Деркача, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и других ученых, посвященных анализу особенностей педагогической деятельности, изучению педагогических способностей и педагогического мастерства. Однако особый вклад в ее исследование внесли труды военных педагогов: генерал-майора Александра Васильевича Барабанщикова и полковника Сергея Савельевича Муцынова.

Еще в 1980 г., обобщив накопленный на кафедре военной педагогики и психологии Военно-политической академии им. В.И. Ленина опыт[4], А.В. Барабанщиков и С.С. Муцынов издали первую в СССР монографию о педагогической культуре преподавателя военного вуза: «Проблемы педагогической культуры. О педагогической культуре преподавателя военного вуза». В данной научной работе педагогическая культура с позиции личностно-

---

[3] Основания культурной, духовно-душевной жизни людей не должны противоречить другой основной потребности человека – в особом «климате» своей нравственно-психической жизни, в индивидуализированном начале. Общее должно быть лишь точкой отсчета для определения, развития особенного, а особенное – выступать по отношению к общему специфическим, индивидуально-творческим началом. В этом и состоит основная «моральная трудность»: каким образом достичь нравственных взаимоотношений Я-Ты, одновременно сохранив свободу выбора каждого. Вместе с тем отношения «Я-Ты» не могут не касаться проблемы морали, поскольку именно исключительность и неповторимость каждого Я подвигают Другого на сохранение либо подавление этой исключительности ради сохранения своего Я, а это и есть проблема морального выбора.

[4] Данный опыт нашел свое отражение в трех монографиях: «Психолого-педагогические основы руководства воинской частью» (1973), «Педагогическое мастерство советского офицера» (1976) и «Содержание деятельности и личные качества офицера-политработника (к разработке профессиограммы заместителя командира полка по политической части)» (1976), изданных на основе проведенной под руководством преподавательского состава кафедры научно-исследовательской работы в 10 военных округах, 2 округах ПВО, 3 флотах, 5 округах пограничных войск и военно-учебных заведениях (14 военных училищах и 6 академиях).

социально-деятельностного подхода рассматривалась как феномен, *«... возникающий под влиянием педагогической деятельности, являющийся необходимым условием ее осуществления и представляющий собой степень совершенства в овладении педагогической деятельностью, достигнутый уровень развития человека как педагога»* [8].

В психологическом плане педагогическая культура трактовалась А.В. Барабанщиковым и С.С. Муцыновым как *«синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и профессионально-педагогических качеств, стиля работы и отношения преподавателя к своему делу»*. Согласно их мнению, объединяя данные взаимообусловленные компоненты личности, она, в свою очередь, приобретает способность обогащать и развивать каждый из них до уровня высшего порядка.

Выдвинув гипотезу о том, что педагогическая культура является специфической проекцией общей культуры в условиях педагогического процесса, А.В. Барабанщиков и С.С. Муцынов в качестве ее фундаментальных основ выделили:

- коммунистическую идейность преподавателя как сплав знаний, убеждений и практических действий;
- глубокое знание преподавателем соответствующей науки и умение использовать его в практических целях.

Изучение поведения и повседневной деятельности передовых преподавателей высших военно-учебных заведений по обучению и воспитанию курсантов и слушателей позволило ученым установить, что в структурном плане *«педагогическая культура представляет собой синтез психолого-педагогических убеждений и мастерства, общего развития и профессионально-педагогических качеств, педагогической этики и системы многогранных отношений, стиля деятельности и поведения»*, в связи с чем в число ее слагаемых были включены [8]:

- твердые педагогические убеждения;
- широкий кругозор, эрудиция и интеллигентность;
- высокая нравственность;
- гармония интеллигентности и нравственной чистоты, рационального и эмоционального, этического и эстетического;
- педагогическая направленность, уважение и любовь к людям, повседневный интерес к внутреннему миру воспитанников;
- высокое педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности;
- умение гармонично сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу;
- умение работать целеустремленно, с перспективой;

- повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, умение ориентироваться в научной и политической информации, последовательно расширять и углублять свое духовное богатство;

- высокая культура общения и поведения и др.

Всем перечисленным структурным элементам педагогической культуры были даны соответствующие характеристики, содержание которых в сжатом виде представлено в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики основных структурных элементов педагогической культуры преподавателя военного вуза

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
Твердые педагогические убеждения	Это убеждения, сформировавшиеся на основе марксистско-ленинского мировоззрения, достижений советской психолого-педагогической мысли, являющиеся фундаментом педагогической культуры. Они побуждают педагога к активности и самостоятельности в обучении и воспитании, к творческим поискам и новаторству; лежат в основе экспериментов, дерзаний и педагогического риска. Убеждения представляют собой единство знаний, чувств, стремлений и воли человека. Сформировавшиеся убеждения предполагают потребность преподавателя руководствоваться ими в повседневной практике, быть последовательным, логичным, целеустремленным. Педагогические убеждения создают действенные предпосылки яркой педагогической индивидуальности, самобытности преподавателя, которая на многие годы запоминается его слушателям (курсантам) и становится предметом восхищенных подражаний. Разнообразие педагогических взглядов и убеждений является основой для массового творчества и поисков в учебно-воспитательном процессе, для проявления новаторства. Педагогические убеждения формируются в процессе усвоения психолого-педагогических знаний и овладения опытом учебно-воспитательной работы, когда педагог получает возможность на практике проверить эффективность тех или иных теорий, взглядов и определить свое отношение к ним. В зависимости от того, что лежит в основе усвоения (сознательный анализ

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
	фактов и явлений или заучивание выводов в готовом виде), в большой мере зависит не только глубина знаний, но и твердость, стойкость убеждений
Широкий кругозор, эрудиция и интеллигентность	Чем сложнее содержание обучения и выше культурный уровень слушателей и курсантов, тем выше требования к научной квалификации и общей эрудиции преподавателя. Наступает эра преподавателя-энциклопедиста, человека широкого кругозора, поистине современного, интересующегося всем, что вершится в мире. При этом особенно важны основательная мировоззренческая и методологическая подготовленность, глубокое знание науки, понимание тенденций и перспектив ее развития, ее практических возможностей. Знания – главное содержание культуры. Только глубокие познания, живой интерес преподавателя к проблемам своей науки способны раскрыть перед обучаемыми притягательную силу знаний. Преподаватель, находясь лицом к лицу с пытливой аудиторией, не всегда может полагаться на справочники и другие печатные источники. В отличие от других специалистов он должен многое держать в памяти, образно выражаясь, иметь «носимый запас знаний», причем немалый. Особое значение имеет знание трудов классиков марксизма-ленинизма, руководящих документов партии и правительства, уставов, приказов и директив МО СССР, Главного политического управления Советской Армии и Военно-Морского Флота, а также научных новинок, передового опыта, что позволяет преподавателю быть всегда в центре событий. Интеллигентность преподавателя – это не только его обширные знания, начитанность. Интеллигентность – это умение мыслить широко, изучать и понимать явления в их взаимосвязи, сочетать научный поиск с активным гуманизмом, это уважительно-внимательное отношение к людям, стремление повысить их культуру. Чтобы удовлетворить многочисленные запросы слушателей и курсантов, преподаватель должен быть увлечен передовыми идеями века, любить книги, регулярно читать газеты и журналы, посещать кино, театр, следить за новым в науке, технике, литературе, искусстве, спорте. Интеллигентный педагог постоянно заботится

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
	об использовании имеющихся знаний в учебно-воспитательных целях
Высокая нравственность	Действенность учебно-воспитательной работы, ее эффективность в решающей степени зависят от нравственных качеств и нравственной позиции воспитателя. Для преподавателя с высокой педагогической культурой это требование является одним из важнейших. Активная жизненная позиция, единство слова и дела, честность, правдивость, добросовестность, скромность, трудолюбие, достойное поведение, точное выполнение уставов – эти и другие нравственные качества у преподавателя должны быть на таком уровне, чтобы они давали моральное право учить и воспитывать личным примером. Анализ деятельности преподавателей, пользующихся у слушателей и курсантов высоким авторитетом, показывает, что им присущи также и такие важные качества, как педагогический оптимизм, глубокий гуманизм, открытая доброжелательность, заинтересованная общительность, доступность, отзывчивость, педагогический такт. Высокая человечность преподавателя создает большую силу педагогического влияния, вызывает ответные симпатии у обучаемых. Нравственно развитой человек чувствует себя спокойно и уверенно в любой обстановке, работает добросовестно, с огоньком и, как правило, высокопроизводительно
Гармония интеллигентности и нравственной чистоты, рационального и эмоционального, этического и эстетического	Гармонию интеллигентности и нравственности образно выразил В.А. Сухомлинский следующими словами: «… ум воспитывается умом, совесть воспитывается совестью, преданность Родине – действенным служением Родине! <…> Гражданственность – это страсть человеческого сердца, и донести до юных душ страсть борьбы можно лишь тогда, когда ты сам предстанешь перед своими воспитанниками как гражданин. Для этого мало твердых идейно-гражданских убеждений воспитателя, его коммунистической партийности. Необходимы педагогическая культура, знание социальных законов, влияние слова на душу воспитанников, великое мастерство видеть человека, ощущать сердцем тончайшие

Наименование элемента структуры педагогической культуры	Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры
	движения его души». Известное педагогическое правило: имей сам то, что хочешь видеть у своих обучаемых, – в данном случае проявляется с особой силой. Нравственная чистота, духовное богатство, идейная убежденность, педагогическая этика в структуре педагогической культуры преподавателя занимают центральное место. Обусловлено это тем, что первейший долг каждого воспитателя – быть образцом для подражания. Вот почему этические нормы являются для преподавателя профессиональными качествами. Педагогическая культура предполагает деятельность преподавателя на высоком уровне эмоционального подъема, сочетаемого с продуманным рациональным началом. Положительные эмоции создают благоприятные условия для эффективного протекания учебно-воспитательного процесса, для внутренней мобилизации накопленных знаний и приобретения новых. Умению вызывать эмоции, адекватные учебным и воспитательным целям занятия, преподавателю следует непрестанно учиться. Каждая встреча преподавателя с курсантами (слушателями) должна освещаться глубокой мыслью и искренним чувством. А для этого желательно занятия строить по определенной эмоциональной кривой, предусматривая, подобно художественному произведению, завязку, развитие сюжета, эмоциональный «пик», развязку. В военно-учебных заведениях предусматривается много занятий, на которых можно создать положительную эмоциональную окраску, доходящую до своеобразного праздничного настроения. Таковы боевые стрельбы, показ новой техники, тактические учения и маневры и т.п. К сожалению, некоторые преподаватели еще недооценивают эмоциональный потенциал, заложенный в учебном материале. Умение управлять своими чувствами, способность формировать у себя и в своем окружении бодрое, приподнятое настроение, оптимизм, жизнеутверждающее начало – важные черты педагогической культуры преподавателя. Педагогическая культура означает также способность утверждать красоту нашей действительности, правиль-

Наименование элемента структуры педагогической культуры	Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры
	но понимать и оценивать прекрасное в общественной и личной жизни. Эстетическое в вооруженной защите Отечества определяется высокими и гуманными целями борьбы за свободу и независимость Родины, а красота ратного труда – его высокими идейными мотивами, эстетическими началами в службе, в воинской дисциплине и порядке, основанными на требованиях уставов Вооруженных Сил СССР
Педагогическая направленность, уважение и любовь к людям, повседневный интерес к внутреннему миру воспитанников	Такая направленность предполагает осознание общественно-политической значимости профессии педагога, интерес к ней, склонность заниматься ею. В основе успешной педагогической деятельности лежит гуманизм, любовь к людям. Не случайно народная мудрость гласит: «Учитель, любящий дело, – хороший учитель. Но учитель, любящий учеников, – совершенный учитель». В полной мере эта мудрость характеризует и преподавателя высшей военной школы. Его любовь к курсантам (слушателям), уважение к ним сочетаются с высокой требовательностью к их работе и поведению и проявляются в способности сопереживать, учить без назидания, воспитывать без нудного морализирования. Педагог высокой культуры так направляет творческие силы и способности курсантов (слушателей), что они сами познают науку и жизнь и сами воспитывают себя. В этом проявляется и величайший гуманизм преподавателя, и его высочайшее мастерство. Истинный педагог заботится о том, чтобы учебный труд был для курсантов интересным, привлекательным, чтобы на занятиях и учениях каждый из них испытывал чувство открытия, духовного роста и внутреннего удовлетворения. Работая с курсантами и слушателями, преподаватель обучает и воспитывает их. Но вместе с тем курсанты и слушатели – один из главных источников движения вперед его самого. Вот почему мудрый наставник всегда испытывает потребность в общении с учениками. Любое занятие для него не повинность, а удовольствие, которое испытывает человек, занимающийся любимым делом

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
Высокое педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности	Это внутренний стержень педагогической культуры. И поэтому уровень мастерства во многом определяет уровень культуры педагога. Педагогическое мастерство специфично. Оно проявляется в стиле мышления преподавателя, его умении выразить свои мысли, выслушать и понять внутренний мир воспитанника, показать пример беззаветного служения Родине. Педагогическое мастерство проявляется сквозь призму личности преподавателя и вместе с тем предполагает умение выразить свои личные качества в интересах достижения педагогических целей. Главное в педагогическом мастерстве современного преподавателя – творчество. Не довольствоваться достигнутым, искать новые пути в обучении и воспитании – такова формула педагогического творчества, открывающего путь к педагогической индивидуальности, развивающего способности и дарования. Творческий педагог из лучших образцов передового опыта извлекает не рецептуру, а идею для последующего трансформирования ее применительно к конкретным условиям не только собственной практики, но и всего педагогического коллектива. В тех коллективах, где культивируется творческий стиль, образуется своеобразный психологический климат новаторства, возникает потребность творчества. Чтобы быть новатором, важно всегда стремиться на практике не только проверить эффективность той или иной новой идеи, но и попытаться внести в нее что-то свое, оригинальное. Но вот интересная идея с успехом реализована и общепризнана. Казалось, преподавателю остается повторять ее на своих занятиях, лекциях. Однако нужно опасаться, чтобы новое сегодня не стало завтра шаблоном. Подлинному творчеству свойственны черты научного исследования, кропотливого обобщения своего труда. Творчество педагога, его поиски и находки, как правило, проявляются в рамках системы и организованности в работе. Точность, пунктуальность, умение распорядиться, организовать и вовремя проконтролировать себя и своих учеников – все это придает работе преподавателя ввуза фундаментальность и ту рабочую дело-

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
	витость, которая увлекает курсантов (слушателей) и повышает производительность их труда. Педагогическое мастерство невозможно без глубокого знания своего предмета. Причем это знание специфично. Оно включает не только знание соответствующей науки, ее логики, основных законов, понятий, определений, но и того, как те или другие разделы предмета воспринимаются, понимаются и усваиваются слушателями (курсантами), что затрудняет их работу над курсом, что для них легко и интересно. Одним словом, преподаваемые науки перерабатываются в сознании педагога-мастера в интересах педагогического процесса, лучшей подготовки слушателей. Такой же переработке подвергается и соответствующая практическая деятельность, а между теорией и практикой устанавливается своеобразная духовная, идейная и нравственная связь, которая определяет профессиональную направленность преподавания. В этом случае и научно-исследовательская работа преподавателя становится как бы компонентом его педагогического труда
Умение гармонично сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу	Одной из основных обязанностей преподавателя высшей военной школы является участие в научно-исследовательской работе. При этом НИР рассматривается не в качестве дополнения к педагогической деятельности, а в качестве ее важнейшего внутреннего компонента. Научно-исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень проводимых им занятий. С другой стороны, в большинстве случаев, как показывают исследования, по мере овладения педагогическим мастерством растет научная продуктивность преподавателя. И поэтому не случайно преподаватели, активно участвующие в научно-исследовательской работе, как правило, пользуются большим авторитетом у слушателей и курсантов. Научно-исследовательская работа преподавателя должна отвечать профилю ввуза, учитывать интересы учебно-воспитательного процесса, отражать принципиальную научную направленность, научные интересы кафедрального коллектива. Формы участия преподавателя ввуза в НИР многообразны. Прежде всего, это

Наименование элемента структуры педагогической культуры	Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры
	научная разработка собственного курса. Она предполагает не просто овладение наукой или ее частью, а содержательную и дидактическую переработку науки в педагогических целях. Разработка собственного курса нередко предполагает исследование новых, неизвестных еще разделов науки, а иногда и целых ее отраслей, которые вызваны потребностями профессиональной деятельности офицеров. В дальнейшем в течение всего времени работы преподаватель развивает и укрепляет методологическую и научно-теоретическую основу курса, что также требует разносторонних научных исследований. Многие преподаватели проводят исследования в интересах создания учебников и учебных пособий. Как специалист той или иной науки преподаватель постоянно ведет исследования по отдельным ее вопросам. Результаты этих исследований используются в армейской (флотской) практике, а также в учебном курсе, как самим преподавателем, так и его коллегами. Нередко к исследованию научных проблем преподаватель привлекает слушателей (курсантов) и адъюнктов. Тогда преподаватель выступает также и в роли научного руководителя. При этом педагогические и исследовательские возможности преподавателя расширяются. Характеризуя педагогическую культуру преподавателя, нельзя не вспомнить замечательные слова русского общественного деятеля, военного хирурга и известного педагога Н.И. Пирогова: «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была заманчива его внешность, – только блестит». Благодаря умелому сочетанию учебно-воспитательной и исследовательской работы педагог поднимается в своем развитии на более высокий уровень, расширяется его общий и специальный кругозор, укрепляются идейные и педагогические убеждения
Умение работать целеустремленно, с перспективой	Педагог высокой культуры, последовательно решая текущие задачи, всегда действует целеустремленно, с учетом ближайшей и отдаленной перспективы. Этот структурный компонент педагогической культуры обусловлен особенностями учебно-воспитательного процесса, потребностями развития отрасли знаний, специ-

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
	алистом которой является педагог, наконец, интересами идейно-теоретического и методического роста самого преподавателя. Конкретная, развернутая цель подготовки военного специалиста – основной фон педагогической работы. Умение осознать состояние, уровень развития курсантов (слушателей), определить перспективу их роста требует глубокого анализа педагогического процесса, понимания социального смысла своей работы. Это умение отличает и объединяет учебно-воспитательный и исследовательский труд. Адмирал И.С. Исаков советовал офицерам: «... умейте заставить себя каждый день хотя бы пять минут посвящать раздумьям над проблемными вопросами, над тем, что не решено и что надо решить. Их тысячи, таких вопросов... Задумайтесь, взгляните подальше своего сегодняшнего дня, посоветуйтесь с товарищами, оставьте заметку на бумаге. Через месяц накопится страница мыслей, через год может появиться важный труд, а с годами выработается привычка смотреть вперед, приподниматься над текущими делами, находить и решать насущные проблемы». Целеустремленная работа с перспективой основывается на научном предвидении, без которого, по словам В.А. Сухомлинского, «воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель – в неграмотную няньку, педагогика – в знахарство. Нужно научно предвидеть – в этом суть культуры педагогического процесса...». Работая целеустремленно, с перспективой, преподаватель своим примером формирует у курсантов, слушателей профессиональные качества военного специалиста. Такой преподаватель вызывает восхищение у курсантов и слушателей, привлекая их силой воли, настойчивостью, культурой поведения
Повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, умение ориентироваться в научной и политической	Преподаватель высокой культуры предъявляет к себе особые требования в отношении поведения и деятельности. Он увлечен своей наукой и работой. Ему не свойствены самодовольство и кичливость. Имея эти отрицательные качества, «многие люди умирают не столько от болезней, сколько от неуемной, снедающей

Наименование элемента структуры педагогической культуры	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры**
информации, последовательно расширять и углублять свое духовное богатство	их вечной страсти – выдать себя за большее, чем они есть» (Ч. Айтматов). Л.Н. Толстой говорил, что человек в той мере действует на других, в какой работает над собой. Это мудрое изречение может служить девизом для любого преподавателя. Ведь если преподавание органически не сочетается со стремлением педагога к знаниям, к самосовершенствованию, то оно превращается для него в обузу, в тяжелейшую повинность. Занятия становятся похожими одно на другое, а это угнетающе действует на курсантов, на их общее и профессиональное развитие. Прививать учащимся всех видов обучения умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации – эта задача может быть успешно выполнена лишь в том случае, если сами преподаватели достигнут высокого уровня работы над собой. Современный преподаватель, стремящийся к высотам педагогической культуры, должен овладеть богатым арсеналом средств духовного развития, быть профессионально мобильным, уметь ставить и решать принципиально новые научно-педагогические задачи, а следовательно, знать и уметь эффективно использовать различные методы исследований в области педагогики и психологии высшей военной школы. С приобретением опыта у преподавателя формируется потребность критически смотреть на свои действия. Искусство самонаблюдения является основой сознательного и целенаправленного накопления фактов, развивает самооценку и самокритичность – важные компоненты познания человеком самого себя, своих взаимоотношений с другими людьми и окружающей действительностью. Но чтобы критически относиться к определенным фактам, воззрениям, надо быть хорошо ориентированным в области знаний, к которой они принадлежат. С опытом формируется педагогическая интуиция, позволяющая быстро применять адекватные педагогические средства в любой непредвиденной ситуации. Однако всякие интуитивные решения без последующего научного анализа ведут к порочной самоуверенности и

Наименование элемента структуры педагогической культуры	Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры
	самодовольству. Все преподаватели высокой педагогической культуры отличались и отличаются высокой работоспособностью. Для них нет занятий «легких и трудных», «ответственных и менее ответственных». Каждое занятие, каждая лекция для них трудны и важны. Постоянным принципом их работы является: «На каждом занятии выкладывайся полностью, используй все свои возможности максимально». И именно это ведет их к мастерству, к высокому уровню культуры педагогического труда
Высокая культура общения и поведения	В воспитании и обучении курсантов (слушателей) важная роль принадлежит общению и поведению преподавателя. Выступая важнейшим компонентом педагогической культуры, общение и поведение преподавателя вместе с тем являются и формой проявления многих ее других компонентов. Кроме того, общение и поведение образно и конкретно выражают личность педагога в целом. Именно этим и обусловливаются высокие требования к поведению педагога и его общению с разными людьми, особенно с питомцами. Преподаватель ввуза – активный поборник строгого воинского порядка, точного выполнения норм нравственности. Всем своим видом, формой одежды, манерами разговаривать, держать себя, обращаться к окружающим он утверждает уставные отношения. Но при этом преподаватель высшей военной школы не педант, не формалист и не сухой ментор. Это общительный человек. Он умеет найти правильный тон в общении с другими, прост и доступен, на свою популярность смотрит трезво, оценивает себя самокритично, умеет понять и оценить мысль ученика. Проявляя воспитанность и деликатность, может требовать качественного и в срок выполнения задания. Естественность, чуткость и доброжелательность характеризуют общение и поведение лучших ввузовских преподавателей. Но при всем этом они умеют придать своему поведению педагогическую целесообразность, в самых трудных условиях сохраняют спокойствие, выдержку, хладнокровие. Спокойный и внимательный взгляд, приветливость, доброжелательный тон, внут-

Наименование элемента структуры педагогической культуры	Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры
	ренняя готовность к совместной кропотливой работе привлекают слушателей и курсантов, мобилизуют их внутренние силы для активной работы, учат их культуре общения и поведения

Исходя из содержания таблицы 1, можно прийти к выводу о том, что педагогическая культура рассматривалась А.В. Барабанщиковым и С.С. Муцыновым не только как система взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, но и как цель и программа педагогического совершенствования военного преподавателя, а также характеристика его развития в педагогическом плане. Однако, интерпретируя педагогическую культуру как определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом, степень его совершенства в педагогической деятельности, а также достигнутый уровень развития его личности как педагога, ученые не уделили должного внимания собственно личности педагога, являющегося субъектом педагогической деятельности, а также таким макросистемам, как педагогическая культура общества, педагогическая культура социально-профессиональной группы, их влиянию на педагогическую культуру офицера.

Достаточно длительное время понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура» описывались в общей и военной педагогике в категориях обыденного сознания и не претендовали на строгое научное объяснение, предполагающее высокий уровень абстракции, что явственно усматривается из характеристик элементов педагогической культуры, представленных в таблице 1. Под педагогической культурой различными учеными подразумевалась совокупность норм и правил поведения; проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства; педагогическая грамотность и образованность. Обыденный подход к осмыслению сущности педагогической культуры затрагивал в основном ее воспитательную функцию, направленную на формирование качеств личности, оценку и регуляцию ее поведения.

Практически до начала 90-х гг. прошлого века работы А.В. Барабанщикова и его соратников, посвященные вопросам педагогической культуры, оставались единственными в отечественной педагогике. Они широко обсуждались и апробировались секциями педагогики высшей школы Педагогического общества РФ, служили концептуальной основой для развития данного научного направления. Однако, как и любое иное новое научное знание, знание о педагогической культуре, транслируемое кафедрой психо-

логии и педагогики Военно-политической академии им. В.И. Ленина, не могло быть признано универсальным. Последующие исследования выявили в изначально предложенной модели педагогической культуры отсутствие связей между слагаемыми разного порядка (педагогическим мастерством и умением сочетать научную и педагогическую деятельность, педагогической направленностью личности и потребностью в самосовершенствовании и др.), сосредоточение внимания только на профессионально-личностных характеристиках при выпадении из поля зрения непосредственно педагогической деятельности, фактическое отождествление педагогической культуры с педагогическим мастерством за счет расширенного толкования последнего и др. В качестве подтверждения данных недоработок достаточно проанализировать содержание таблицы 2, в которой представлены элементы педагогического мастерства военного педагога и их сущностные характеристики в интерпретации А.В. Барабанщикова и коллектива возглавляемой им кафедры.

Таблица 2

Характеристики основных структурных элементов педагогического мастерства преподавателя военного вуза

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства**
Педагогическое мастерство формируется и совершенствуется в процессе педагогической деятельности и отражает ее особенности. Поэтому структурные компоненты профессионального педагогического мастерства общие у всех преподавателей. И в то же время педагогическое мастерство всегда индивидуально, так как обусловлено особенностями конкретной личности преподавателя	
Психолого-педагогические знания	В структуре педагогического мастерства преподавателя важное место занимают психолого-педагогические знания. Прежде всего, это знания о сущности психики человека и закономерностях ее развития в условиях высшей военной школы. Особенно важны преподавателю знания о личности современного слушателя (курсанта), о его направленности, мотивах деятельности, характере, способностях и наклонностях, о тех реальных психических процессах, которые составляют ум, чувства и волю человека, о психических состояниях, возникающих у офицера (курсанта) как в боевых условиях, так и в процессе учебы, практической деятельности в мирное время. Эффективные педагогические воздействия преподавателя на слушателей (курсантов) немыслимы без знания им природы и сущности психологии слушательского (курсантско-

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства**
	го) коллектива, т.е. общественного мнения и настроений, системы взаимоотношений и традиций, авторитета и других явлений социально-психологического характера. Психологические знания органически сочетаются и переплетаются с педагогическими знаниями: о сущности и закономерностях педагогического процесса ввуза, о содержании и характере обучения, воспитания, развития и психологической подготовки слушателей (курсантов), о принципах, в соответствии с которыми они осуществляются, о методах, формах и средствах педагогического воздействия. Немаловажное значение имеют знания о способах интеллектуального, нравственного, эстетического и физического развития слушателей (курсантов), о сущности, путях и условиях их самообразования и самовоспитания, о функциях преподавателя и его профессиональной деятельности и др. Психолого-педагогические знания являются своеобразным компасом в практической деятельности преподавателя. Они выступают основой творчества преподавателя и дают ему возможность целеустремленно изучать слушателей (курсантов), выявлять индивидуальные особенности каждого из них, определять наиболее эффективные меры педагогического воздействия как на отдельных слушателей, так и на коллектив в целом
Психолого-педагогические умения и навыки	Высокий уровень педагогического мастерства преподавателя не ограничивается только овладением определенной суммой знаний. На практике встречаются факты, когда педагог до тонкостей знает свой предмет, а интересно, методически грамотно передать знания слушателям не может. Важно, чтобы на базе усвоенных знаний формировались необходимые навыки и умения. Из всего многообразия навыков и умений, характеризующих высокий уровень педагогического мастерства преподавателя, можно выделить следующие: умение изучать каждого слушателя и коллектив в целом, замечать те изменения, которые происходят в объекте педагогического воздействия; умение быстро и правильно анализировать и оце-

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства
	нивать педагогические ситуации; умение интересно и логически последовательно, доходчиво и на высоком идейно-научном уровне излагать учебный материал, передавать знания по предмету обучения; умение добиваться прочной и органической связи знаний с практическими действиями, формировать на этой основе необходимые профессиональные качества; умение использовать разнообразные приемы активизации внимания и познавательной деятельности слушателей (курсантов) на занятиях, грамотно и эффективно использовать наглядные пособия и технические средства, методически правильно использовать различные тренажеры, оружие и боевую технику; умение устанавливать и постоянно поддерживать контакт с аудиторией, своевременно и педагогически целесообразно влиять на поведение слушателей (курсантов); умение комплексно решать педагогические задачи как на занятиях, так и во внеучебное время; умение педагогически грамотно использовать методы воспитания, сочетать единство слова и дела; умение применять на практике психолого-педагогические знания; умение объективно оценивать работу слушателей (курсантов) и самокритично относиться к своему труду и др. Среди умений, входящих в структуру педагогического мастерства, особо важное место занимают умения точного, ясного и интересного изложения своих мыслей. При этом следует иметь в виду, что преподаватель не просто передает информацию, хотя это само по себе важный элемент его деятельности. Для педагога важно уметь раскрыть смысл науки или научной мысли, убедить слушателей в истинности ее выводов и рекомендаций, сформировать у них научное мировоззрение. Поэтому в его словах и действиях должны быть выражены эрудиция и логика мысли, эмоциональное отношение к излагаемому материалу и убежденность в его истинности. К основным и практически очень важным умениям преподавателя относятся также умения слушать и понимать курсантов и слушателей. Каждое из перечисленных умений содержит в себе

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства**
	различные умственные и практические навыки, элементарные умения. Так, сложное умение анализировать и оценивать педагогическую ситуацию включает в себя такие навыки: своевременно подмечать новые явления и события, сравнивать их между собой, обобщать, выделять основные тенденции, делать заключения о характере необходимых воздействий и т.д. Педагогическое мастерство проявляется сквозь призму личности преподавателя и вместе с тем предполагает его умение выражать свои личностные качества в интересах достижения педагогических целей. Личные качества педагога частицами входят в фундамент мировоззрения, в морально-боевой облик офицера-профессионала
Личностные качества педагога, отражающие уровень развития педагогического мастерства	
Идейная убежденность, верность идеалам коммунизма, политическая зрелость, партийная принципиальность, умение разбираться во внутренней и международной жизни, способность руководствоваться в своих действиях, в отношениях с людьми интересами партии и народа	Данная группа качеств служит внутренней основой всех других свойств и качеств личности педагога, и от уровня их развития, проявления в значительной мере зависит идейно-политическая направленность учебно-воспитательного процесса ввуза, каждого занятия, проводимого преподавателем
Военно-профессиональные и морально-боевые качества	Мастерство преподавателя как военного человека определяется уровнем развития его военно-профессиональных и морально-боевых качеств. Речь идет не только о хорошем знании военного дела, современной техники и оружия, но и о наличии у педагога таких качеств как дисциплинированность, целеустремленность, решительность, инициативность, мужество, настойчивость, самообладание и т.п. Если же преподаватель ведет один из предметов военного или военно-технического цикла, то требования к его военно-профессиональной подготовке значительно возрастают
Нравственные качества	Необходимой предпосылкой успеха в учебно-воспитательной работе и проявления педагогиче-

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства
	ского мастерства являются высокие нравственные качества преподавателя. Высоконравственный педагог всегда может со спокойной совестью предъявить слушателям (курсантам) высокие требования в области нравственного поведения и своим образом жизни, своими поступками закрепить эти требования в их сознании и поведении
Общая эрудиция и культура	Исключительное влияние на педагогическое мастерство преподавателей ввузов оказывают их общая эрудиция и культура. Дело в том, что слушатели академии и курсанты военного училища – это люди с большими духовными запросами и разносторонними интересами. Чтобы удовлетворить их многочисленные запросы, преподавателю самому необходимо быть человеком, увлеченным передовыми идеями века, любить книги, регулярно следить за периодической печатью, быть в курсе новинок кино, театра, выставок и т.п.
Организаторские качества	Каждое педагогически целесообразное действие преподавателя, в конечном счете, представляет собой какой-то организаторский акт, который оказывает влияние на решение и дидактических и воспитательных задач. Поэтому педагогическое мастерство в сильной степени зависит от организаторских качеств: плановости, распорядительности, умения осуществлять контроль, правильно оценивать и корректировать свои действия и действия слушателей. Очень важны в организаторской деятельности педагога способности организовать свои действия, правильно распределить свое время, организовать индивидуальную и коллективную деятельность слушателей (курсантов) и др.
Личностные качества педагога, прямо и непосредственно обусловливающие уровень совершенства его педагогического мастерства	
Склонность к педагогической работе, интерес к ней, любовь к профессии педагога	Мастеров педагогического труда характеризуют ярко выраженная склонность к педагогической работе, интерес к ней, любовь к профессии педагога. И это понятно. Человек только тогда творчески относится к своей деятельности, когда любит свою профессию, глубоко понимает и ценит ее пользу, общественную необходимость. Тогда он испытыва-

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	**Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства**
	ет удовлетворение в труде, наслаждается им, труд для него становится основной формой проявления способностей и в целом личности
Психолого-педагогическое мышление	Центральным компонентом педагогического мастерства является развитое психолого-педагогическое мышление, обусловливающее творчество в педагогической деятельности. Труд педагога по своей сущности интеллектуален. Он связан с решением многообразных и многочисленных педагогических задач. А каждая педагогическая задача – это сложная, противоречивая педагогическая ситуация, объективно требующая изменения сознания, поведения или деятельности курсанта (слушателя). Она обязательно включает в себя «сознание конечной цели своей деятельности и способов ее достижения через решение многих соотнесенных между собой стратегических и тактических задач по воспитанию и перевоспитанию, решаемых в процессе учебной и внеучебной деятельности. В процессе решения педагогической задачи усилия педагога всегда направлены на новообразования в личности другого человека (образование новой системы знаний, формирование и укрепление положительных черт личности)»
Педагогическая наблюдательность, «психолого-педагогическая прозорливость» и творческое воображение	Психолого-педагогическое мышление преподавателя выступает и составным элементом его профессионального мастерства, и важнейшим условием успешного решения учебно-воспитательных задач. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность, на своеобразную «психолого-педагогическую прозорливость» и творческое воображение, являющиеся важной основой предвидения, без которого невозможно педагогическое творчество
Речь преподавателя	В единстве с педагогическим мышлением выступает речь преподавателя. Многочисленные наблюдения показывают, что высокая культура речи военного педагога, ее выразительность и содержательность помогают убедить, доказать, разъяснить выдвигаемые на занятиях теоретические положения, дают возможность глубже влиять на сознание и

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства
	чувства слушателей (курсантов). Для мастера педагогического труда характерны высокая культура речи, содержательность и гармоничная развитость ее во всех видах и нюансах. Характерно высокоморальное отношение к слову: верность данному обещанию, ответственность высказываний и поступков, единство слова и дела
Педагогическая требовательность	Важным элементом педагогического мастерства преподавателя ввуза является педагогическая требовательность. Как многогранное, обобщенное качество педагога она проявляется, прежде всего, в постоянном требовательном отношении его к учебе и поведению слушателей (курсантов), а также к самому себе. Данное качество выступает как внутреннее свойство личности (в виде потенциальной силы для успешной педагогической деятельности) и как непосредственное выражение уровня развития педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава. В требовательности педагога проявляется вера в человека, в его возможности, реальная помощь в развитии способностей слушателя (курсанта), выражается подлинный гуманизм, забота о всесторонней подготовке офицерского состава
Духовная чуткость к человеку, искреннее уважение его личности	Гуманизм педагогической профессии выражается в духовной чуткости к человеку, искреннем уважении его личности, в постоянном интересе и внимании к его делам и жизни. К деятельности педагога любой школы относятся слова В.А. Сухомлинского о том, что «нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не дает почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, утверждать гуманное начало в воспитании как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя». Духовная чуткость к слушателям (курсантам), «гуманное начало» в педагогической деятельности преподавателя проявляются

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства
	в постоянной потребности общаться с ними, в заботе о их знаниях и навыках, в оказании конкретной помощи им в преодолении трудностей, в доброжелательности и др.
Педагогический такт	Наиболее полно нравственная сторона деятельности преподавателя выражается в педагогическом такте – составном элементе профессионального мастерства и педагогической этики. Педагогический такт, как и другие специфичные профессиональные качества преподавателя, выступает и фактором и условием повышения эффективности педагогического труда. Это фактор морально-психологического характера, связанный со словом и поведением педагога, с его влиянием на сознание, чувства, волю, настроение и активность слушателей и курсантов. Педагогический такт позволяет прикоснуться к самому сложному «механизму» учащихся – к их внутреннему миру. Не случайно говорят, что «такт – это грация ума» и что «педагог без такта – человек без слуха»
Педагогическая техника	Педагогические навыки, умения, приемы, способы воздействия в совокупности образуют педагогическую технику, с помощью которой преподаватель решает многочисленные учебно-воспитательные задачи. Педагогическая техника охватывает все сферы педагогической деятельности преподавателя и оказывает непосредственное влияние на решение любой задачи. Она, например, проявляется в умении тесно и «тонко» увязывать учебный материал с жизнью войск, с конкретными явлениями общественной жизни, с задачами, которые решают или предстоит решать слушателям, с реальными фактами в их деятельности по обучению и воспитанию подчиненных. При этом мастер-педагог, анализируя факты, умело показывает через них тенденции развития того или иного явления, прививает слушателям любовь к теории, показывает, как превращать идеи в «рабочий инструмент» деятельности офицера. По мере овладения педагогической техникой в работе преподавателя появляются легкость, простота и естественность в действиях, без чего немыслим

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства
	высокий уровень мастерства. Однако педагогическая техника только тогда эффективна, когда преподаватель творчески подходит к обучению и воспитанию

В 90-е гг. XX в. и в начале XXI в., благодаря активной разработке культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии, были проведены исследования, посвященные как общетеоретическим основам педагогической культуры (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.), так и ее отдельным аспектам:

- методологическому (В.А. Сластенин, В.В. Краевский, А.Н. Ходусов);
- гуманитарному (Г.И. Гайсина, Е.Н. Шиянов);
- этнопедагогическому (В.А. Николаев, В.К. Шаповалов);
- политехническому (В.А. Комелина, В.Д. Симоненко);
- историко-педагогическому (А.К. Колесова, З.И. Равкин);
- нравственно-эстетическому (Е.Н. Богданов, Н.Б. Крылова);
- коммуникативному (В.С. Грехнев, Ш.А. Магомедов, А.В. Мудрик);
- технологическому (М.М. Левина, Н.Г. Руденко);
- духовному (Е.И. Артамонова, Н.Е. Щуркова, Е.Г. Силяева);
- физическому (М.Я. Виленский).

В них педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры преподавателя, выражающаяся в системе его профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности (см. рис. 1). Она соотносится с феноменами педагогического мастерства, педагогической техники, педагогических знаний, педагогического мышления, но при этом не сводится ни к одному из них, ни к их общей совокупности.

В качестве системных или структурных элементов педагогической культуры ученые выделяют:

- педагогические знания (Т.Ф. Белоусова, Е.Ф. Логинова, И.Н. Невский и др.);
- педагогические умения (О.З. Краснова, А.И. Лобач, И.А. Нейштатд и др.);
- личностные качества педагога (С.Б. Елканов, М.Н. Скаткин и др.);
- педагогическое мастерство (А.В. Барабанщиков, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Левков и др.);
- стремление к самосовершенствованию (В.М. Галузинский, Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова и др.);

- педагогическое творчество (Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, И.Ф. Исаев, Л.А. Нейштатд и др.);

- педагогический опыт (А.В. Барабанщиков, А.М. Герасимов, В.А. Мартынов, В.П. Фоменко и др.).

В современной военно-педагогической науке проблема профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей военной школы и офицеров раскрывается в исследованиях В.И. Вдовюка, В.П. Давыдова, А.М. Герасимова, В.Б. Кочергина, М.А. Лямзина, В.А. Новикова, Д.А. Солоницына, Г.А. Шабанова и др. В работах этих авторов сформулировано общее понимание сущности данной категории, требования к умениям и навыкам педагогической деятельности военных специалистов в ракурсе профессионально-педагогической культуры [19, 33, 46, 55, 64]:

- диагностирование уровня подготовленности обучающихся;
- целеполагание;
- организация и планирование учебно-познавательной деятельности слушателей и курсантов;
- организация собственной деятельности;
- использование современных педагогических технологий и др.

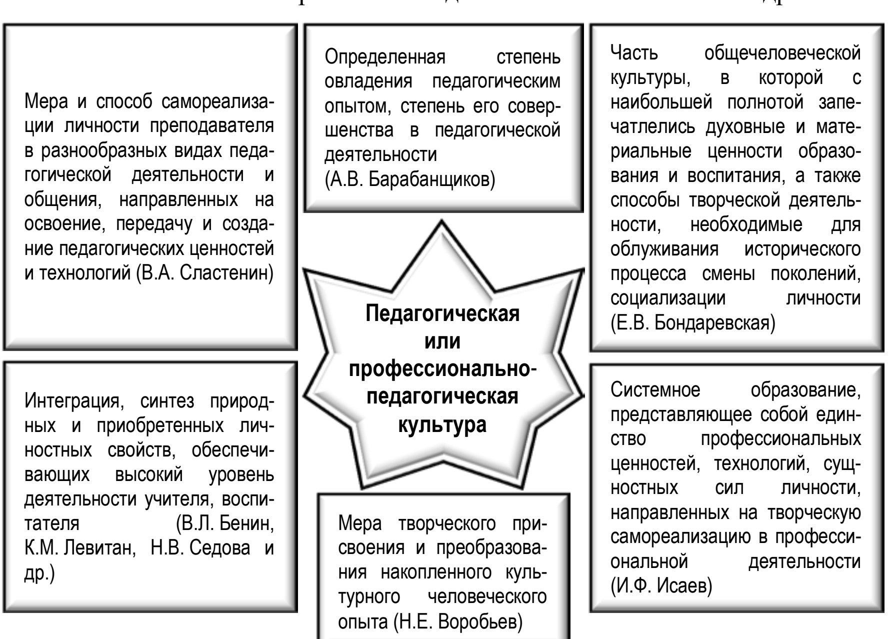


Рис. 1. Подходы к определению понятия «профессионально-педагогическая культура»

Суммируя данные проведенных исследований, доктор педагогических наук Владимир Петрович Давыдов определяет, что профессионально-педагогическая культура военного преподавателя – это высокая степень овладения профессионально-педагогической деятельностью, соответствующей областью знаний, способностями как учителя и воспитателя. К числу ее главных составляющих он относит [21]:

- военно-профессиональную компетентность;
- высокий уровень психолого-педагогической подготовленности;
- профессионально-педагогическую направленность;
- культуру познавательной деятельности;
- развитую педагогическую технику;
- высокий уровень профессионально-педагогического мастерства, как показатель профессионально-педагогической культуры и офицерского менталитета[5].

В различных военно-педагогических исследованиях профессионально-педагогическая культура офицера представляется как сложное, динамичное и целостное личностное образование, характеризующее военного руководителя как субъекта военно-педагогического труда, обязанного и мотивированного вести обучение и воспитание личного состава на высоком профессиональном уровне. Она включается в структуру такого сложного социокультурного образования, как педагогическая деятельность командиров и начальников, определяется в качестве атрибута офицерского корпуса как профессиональной группы.

По мнению большинства военных педагогов, формирование различных компонентов профессионально-педагогической культуры офицера связано с его самообразованием: самовоспитанием и самообучением. При этом самостоятельная работа командиров и начальников по совершенствованию собственной педагогической культуры выражается:

- в тщательной проработке содержания и методики проводимых занятий;
- самоконтроле и самокритичном анализе результатов своей практической военно-педагогической деятельности;
- использовании передового опыта;

[5] Менталитет представляет собой некий специфический социально-культурный синтез мироотношения, мировосприятия и мироощущения того или иного общества, народа, той или иной социально-культурной группы, имеющий свои механизмы воспроизводства и «горизонты» влияния во времени и пространстве на других индивидов, другие культуры и общества. Можно говорить о менталитете европейца и представителя Востока. В определенной мере можно говорить о менталитете профессиональной группы (врачей, юристов, педагогов, военных).

- постоянной работе над расширением своего психолого-педагогического кругозора.

Феноменологический анализ педагогической культуры, существующей вне рамок профессионального педагогического сообщества, позволяет выделить несколько ее специфических типов: реликтовый, актуальный и потенциальный. Дифференциация данных типов педагогической культуры обусловлена особенностями ее эволюции, сферой применения, составляющими базовое содержание того или иного типа культуры научными либо житейскими знаниями и опытом, а также направленностью на решение текущих или перспективных задач.

Реликтовая (от лат. relictum – остаток, память) *педагогическая культура* представляет собой совокупность передаваемых из поколения в поколение педагогических установок, норм, способов и форм организации и реализации процесса воспитания и обучения людей, вызванных к жизни предшествующими эпохами. Будучи продуктом традиционной культуры, она воспроизводится как бы «по памяти», поскольку основывается на эмпирическом опыте, накопленном определенным национальным сообществом или социальной группой. Как правило, реликтовая педагогическая культура обнаруживается в воспитательно-обучающей деятельности, воплощаемой непрофессиональными «педагогами»: родителями по отношению к детям, руководителями, не обладающими психолого-педагогическими компетенциями или не умеющими применить их на практике, относительно подчиненных.

Актуальная педагогическая культура базируется на требованиях социального заказа общества, существующего здесь и сейчас. Она обеспечивает реальное функционирование педагогической среды какого-либо учреждения, организации и подчиняется жестким корпоративным нормам, позволяющим выстраивать процесс воспитания и обучения сотрудников в соответствии с принципом ограничения содержания их образования минимумом компетенций, необходимых для выполнения строго алгоритмизированных задач. Данный тип педагогической культуры обнаруживается в деятельности руководителей, использующих исключительно директивный, авторитарный стиль управления, стремящихся к поддержанию эффективной работы организации с учетом личностных и деловых качеств сотрудников, но в то же время не приветствующих каких-либо инновационных изменений не только в структуре производства, но и в уровне профессионального развития подчиненных. Подобные руководители в целом не отвергают проблему самосовершенствования и творческой активности персонала, но ограничивают его инициативу, исходя из собственного опыта и мировоззрения, отрицательного отношения к риску и приверженности проверенным практикой правилам.

Потенциальная педагогическая культура – это тип педагогической культуры, присущий руководителям новаторского склада. Она представляет собой педагогическую инноватику, проявляющуюся в разработке образовательных программ, методов и средств воспитания и обучения подчиненных, обусловливающих своевременную адаптацию их индивидуальной и коллективной деятельности не только к реалиям текущего момента, но и возможным требованиям завтрашнего дня. Педагогическая культура данного типа не может существовать в рамках статичного сообщества, члены которого не способны видеть перспективы дальнейшего развития или в силу сложившегося в организации стиля управления не приветствуют принципиальных нововведений.

Военные педагогические системы ориентированы на офицера, который является центральным субъектом процесса обучения и воспитания личного состава. *«Военное сословие разделяется на две части: одна – специально отдавшаяся военной службе по призванию, другая – переходящая масса, обязательно проходящая через ряды армии и периодически изменяющаяся в составе,* – писал в начале прошлого века военный историк и аналитик, генерал от инфантерии Эдмунд-Леопольд Фердинандович Свидзинский. – *Успех деятельности армии в достижении ею боевых качеств вполне зависит от первой половины – офицеров. Лица, специально отдавшиеся военному делу, во-первых, развивают и совершенствуют начала военного искусства и способы ведения боя, во-вторых, обучают и ведут в дело подчиненные массы. Как то, так и другое требует с их стороны много знаний и много труда»* [51]. Сегодня офицер тактического звена обучает личный состав одновременно по 15-20 предметам боевой подготовки, непрерывно решая воспитательные задачи и задачи по боевому предназначению подразделения. Он несет личную ответственность за обучение и воспитание подчиненных и, как показывает практика, не может успешно реализовывать педагогические функции такой сложности без сформированных глубоких личностных оснований профессионализма.

Российский офицерский корпус, будучи специфической социально-профессиональной группой, является средой развития офицера как субъекта воинского труда. Эта среда обладает собственными педагогическим традициями, уникальным педагогическим опытом, образцами выполнения своего долга, т.е. определенной субкультурой, постепенное освоение которой и есть процесс развития офицера как педагога. Кроме того, на данный процесс оказывают влияние и тенденции, характерные для педагогической культуры российского общества, современной педагогической науки и практики. Проблема эффективности педагогической деятельности офицера, оставаясь про-

блемой его личностного развития, переводится в культурную плоскость и может быть рассмотрена с позиций культурологического подхода.

На наш взгляд, ориентируясь на существующие педагогические и военно-педагогические исследования, для построения модели[6] профессионально-педагогической культуры офицера необходимо исходить из следующих методологических посылок:

1) культура является основной категорией в изучении и понимании личности, ее мировоззрения и деятельности;

2) содержание культуры составляют различные материальные и идеальные элементы: знания, навыки, нормы и идеалы, образцы деятельности и поведения, идеи и гипотезы, верования, социальные цели и ценностные ориентации, технологии, средства труда, смыслы и представления, обычаи и традиции, передаваемые из поколения в поколение;

3) фактором развития культуры является исторически накапливаемый обществом социальный опыт;

4) культура может быть представлена в виде непрерывных социальных отношений, в которых человек живет, развивается и осуществляет свою деятельность;

5) человек, группа, общество являются одновременно творцами и субъектами культуры;

6) военно-педагогическая культура – это универсальная характеристика военно-педагогической действительности (военно-образовательной среды);

7) профессионально-педагогическая культура офицера представляет собой специфическую проекцию военно-педагогической культуры на сферу его индивидуальной военно-педагогической деятельности, осуществляемой в рамках военно-педагогического процесса, организуемого в воинской части;

8) профессионально-педагогическая культура офицера – это системное образование, избирательно взаимодействующее с окружающей военно-образовательной средой (в стремлении дезавуировать ее отрицательные и актуализировать положительные факторы), включающее в себя ряд системо-

---

[6] Построение модели предполагает материальное или мысленное создание аналогов реально существующей системы, в которых воспроизводятся принципы ее организации и функционирования. Такой подход позволяет оценивать и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, переходить от феноменологического описания к построению научной теории. При этом исследование теоретико-методологических проблем не следует понимать как уход от практических вопросов, поскольку вопросы большой теории неразрывно связаны с практикой. В свое время известный отечественный психолог и педагог Сергей Леонидович Рубинштейн отмечал: «По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы – это значит видеть их в соответствии с конкретными вопросами жизни».

образующих и структурно-функциональных компонентов, поэтому ее интегративные свойства несводимы к свойствам отдельных частей;

9) единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе военно-педагогическая деятельность офицера, основанная на его ценностно-смысловом отношении к военно-педагогической действительности, личностных качествах, умениях решать различные по направленности и содержанию педагогические задачи, реализуемая за счет традиционных и инновационных педагогических методов, приемов и средств;

10) особенности развития и формирования профессионально-педагогической культуры обусловливаются направленностью, индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками и способностями офицера, сложившимся личным социально-педагогическим опытом и педагогическим мастерством, а также стремлением к постоянному самообразованию и саморазвитию.

С учетом выделенных методологических подходов системную структуру профессионально-педагогической культуры офицера следует рассматривать с позиции трех ведущих аспектов: аксиологического, деятельностно-технологического и личностно-творческого.

Аксиологический аспект профессионально-педагогической культуры офицера проявляется в совокупности интериоризируемых им в ходе психолого-педагогической подготовки в военном вузе и военно-педагогической деятельности в войсках педагогических ценностей – знаний, идей и концепций, обладающих в данный момент времени наибольшей значимостью, как для всей системы общественного, так и специфической системы военного образования (военно-профессиональной подготовки военнослужащих). Офицер становится мастером военно-педагогического труда, профессионалом в области обучения и воспитания подчиненных по мере того как он осваивает чужую и развивает свою собственную военно-педагогическую деятельность, служащую средством передачи личному составу всех составляющих военно-профессиональной культуры.

История педагогической мысли – это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном увидеть новое и по достоинству его оценить составляет непреложный компонент профессионально-педагогической культуры офицера. К сожалению, формирование его личности как преподавателя и воспитателя в большинстве случаев проходит за пределами освоения опыта отечественной и зарубежной военной педагогики, поэтому область историко-педагогической культуры военного образования представляется ему чем-то абстрактным и малополез-

ным. Данная тенденция может быть изменена в процессе профессионально-должностной подготовки, организуемой непосредственно в воинской части или военном учреждении.

Деятельностно-технологический аспект профессионально-педагогической культуры обнаруживается в способах и приемах реализации офицером военно-педагогической деятельности. Ценности педагогической культуры общества и специфической субкультуры офицерского корпуса осваиваются и создаются личностью именно в ее процессе, что подтверждает факт неразрывной связи культуры и деятельности. Гуманистическая направленность технологической характеристики профессионально-педагогической культуры подразумевает удовлетворение многообразных духовных потребностей личности (в общении, получении новой информации, передаче накопленного индивидуального опыта).

Военно-педагогическая деятельность по своей природе технологична, поэтому ее операциональный анализ позволяет рассматривать деятельностно-технологическую составляющую профессионально-педагогической культуры офицера как процесс решения многообразных педагогических задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих и пр. Говоря иначе, категория «военно-педагогическая технология» раскрывает исторически изменяющиеся способы и приемы трансляции знаний и опыта, объясняет ту или иную парадигму военно-педагогической деятельности в зависимости от складывающихся в обществе и его вооруженных силах социальных отношений.

Личностно-творческий аспект профессионально-педагогической культуры офицера отражается в механизме овладения ею и последующего самостоятельного воплощения в творческом акте. Процесс присвоения офицером педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, он, как преподаватель и воспитатель, может преобразовывать, интерпретировать их с точки зрения его личностных особенностей, характера военно-педагогической деятельности. Например, изучая какую-либо педагогическую теорию, состоявшийся офицер или курсант вскрывает метод ее создателя, становясь как бы *со*-творцом ценностей. Именно в творческой деятельности обнаруживаются и разрешаются противоречия творческой самореализации личности офицера, к характеристике которых мы обратимся ниже.

Педагогическое творчество требует от офицера наличия инициативы, способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности.

Исходя из сказанного выше, становится очевидным, что профессионально-педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей офицера. В педагогических ценностях он опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений. Иначе говоря, реализуя себя в военно-педагогической деятельности, воздействуя на других и взаимодействуя с ними, офицер творит собственное педагогическое «Я», педагогическую самость, определяет направление и способы дальнейшего развития своей педагогической компетентности.

Выделенные и кратко охарактеризованные аспекты профессионально-педагогической культуры офицера можно рассматривать в качестве ее базовых компонентов, которые специфически преломляются в ее структурных и функциональных элементах: гносеологическом, гуманистическом, коммуникативном, учебном, воспитательном, нормативном и информационном, образуя целостную систему, анализ которой будет предпринят нами далее.

Таким образом, ***профессионально-педагогическая культура офицера*** – это мера и способ его творческой самореализации в разнообразных видах военно-педагогической деятельности, направленной на освоение, производство и передачу накопленного профессионального опыта, а также формирование и развитие личности будущих военных специалистов; системное, глубоко личностное, научно обоснованное, ценностное и творческое отношение к реализации специальных военно-педагогических функций собственной профессиональной деятельности.

Данная трактовка позволяет вписать понятие профессионально-педагогической культуры в категориальный ряд: культура военно-педагогической деятельности → культура военно-педагогического общения → культура личности офицера как преподавателя и воспитателя.

Профессионально-педагогическая культура, будучи отражением совокупности взаимосвязанных между собой профессионального педагогического самосознания, педагогического опыта и педагогических убеждений, предстает в качестве обобщенной характеристики разнообразных видов военно-педагогической деятельности офицера, требующих от него сформированности определенных педагогических способностей, умений, интересов, ценностных ориентаций и личностных качеств, а также стремления к их постоянному развитию и совершенствованию в целях выработки собственной профессионально-педагогической позиции.

Перед тем как рассмотреть элементы функциональной структуры профессионально-педагогической культуры офицера, исследовать особенности ее влияния на реализуемую в рамках военно-педагогического процесса военно-педагогическую деятельность, обратимся к анализу содержания упомяну-

тых нами ранее системообразующих аксиологического, деятельностно-технологического и личностно-творческого системных компонентов.

Глава 2. Содержательный анализ базовых компонентов профессионально-педагогической культуры офицера

«Если ты знаешь средства укрепить тело, закалить волю, облагородить сердце, изощрить ум и уравновесить рассудок – значит ты воспитатель».

Шарль Летурно, французский социолог и антрополог

2.1. Педагогические ценности в системе профессионально-педагогической культуры офицера

Изучение аксиологического аспекта[7] (компонента) профессионально-педагогической культуры офицера способствует раскрытию ее содержания, основу которого составляют педагогические ценности. Совокупность педагогических ценностей как норм, регламентирующих военно-педагогическую деятельность командиров и начальников, носит целостный характер и выступает как *познавательно-действующая система*, определяющая отношения между сложившимися взглядами на проблемы военно-профессиональной подготовки граждан и военно-педагогической деятельностью офицерского состава.

Педагогические ценности объективны, так как складываются исторически в ходе развития общества, его сознания и системы образования. Они фиксируются в педагогической науке в форме идей, концепций и теорий. В процессе психолого-педагогической подготовки и осуществления военно-педагогической деятельности офицер овладевает педагогическими ценностями, интериоризирует их. *Уровень интериоризации педагогических ценностей* – это степень восприятия личностью специфических педагогических идеалов, внутреннего согласия с ними, позволяющая трансформировать потенциально возможные достижения в актуальные педагогические задачи. Он является показателем личностно-профессиональной развитости офицера как преподавателя и воспитателя подчиненных, его педагогической культурности.

По мере изменения условий военно-педагогической деятельности, развития потребностей общества, вооруженных сил, личности, изменяются и переоцениваются и педагогические ценности. Например, демократизация общественных отношений способствует возрастающей популярности форм и методов инновационного обучения. В истории педагогики отчетливо прослеживается эволюция теорий обучения от схоластической к объяснительно-иллюстративной, а от нее – к проблемно-развивающей. В различные периоды

---

[7]Аспект (от лат. *aspectus*– вид, облик, взгляд, точка зрения) – одна из сторон рассматриваемого объекта, то, как он видится с определенной точки зрения.

развития педагогической теории и практики по-разному оценивалась актуальность методов наглядного и абстрактного обучения, роль технических средств. История общей и военной педагогики знает и такие случаи, когда под влиянием личных или групповых интересов получали хождение ложные утверждения о педагогических фактах, явлениях и теориях (например, концепции о врожденной обусловленности развития психики человека его темпераментом или конституцией тела, о возможности формирования военно-профессионального мастерства исключительно посредством механической отработки определенного комплекса действий (муштры)).

Педагогические ценности (ценности обучения и воспитания) выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми офицеры соотносят не только свою педагогическую, но и иную профессиональную и внепрофессиональную деятельность в целом. Вплетение общечеловеческих ценностей – добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести – в палитру ценностей педагогического плана и овладение ими создает ту основу, на которой разрабатывается содержание военно-профессионального образования. Недаром издревле в русской армии понятие воинской чести специально культивировалось, публиковались специальные своды правил, в которых четко излагались требования к поведению. У моряков они назывались «Правила учтивости офицера», у драгун – «Чести напоминание», у улан – «Чести наставление». В «Учении и хитрости ратного строения пехотных людей» (1647) подчеркивалось, что *«ратному человеку надобно быть зерцалу учтивости, чести и чувства»*.

Субъективное восприятие и присвоение офицером общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется его личностными качествами, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим самосознанием, личной педагогической системой и отражает, таким образом, его внутренний мир.

Итак, в первую очередь, степень присвоения личностью педагогических ценностей зависит от активности ее ***педагогического сознания***, поскольку установление ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе анализа и оценки. Критерием оценки при этом выступает сложившийся на основе психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других обобщенный образ. Образы индивидуального педагогического сознания могут совпадать и не совпадать с выработанными и признанными в обществе или профессиональной группе представлениями о целях, содержании, субъекте и объекте педагогической деятельности, т.е. обо всем, что обеспечивает педагогическую компетентность и целесообразность военно-педагогической деятельности офицера.

Педагогическое сознание выполняет сложную регулятивную функцию: оно структурирует вокруг личностного ядра все многообразие способов учебной, методической, воспитательной, научной и общественной деятельности. Многообразие видов деятельности офицера как педагога стимулирует развитие его индивидуальности. При этом каждый офицер актуализирует лишь ту часть общественно- и военно-педагогической действительности и те педагогические ценности, которые являются для него жизненно и профессионально необходимыми. Индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения составляют его профессионально-педагогическое «Я».

Многообразие педагогических ценностей обусловливает необходимость их классификации, поскольку упорядоченность столь сложных конструктов сознания позволяет представить их положение и роль в общей системе психолого-педагогической подготовки будущих офицеров и тем самым облегчает проектирование содержания военно-педагогических компетенций.

С учетом того, что педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования, их можно дифференцировать на следующие группы: общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные.

Общественно-педагогические ценности функционируют в масштабе всего общества и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии и философии. Это идеи, представления, нормы и правила, регламентирующие воспитательную и обучающую деятельность, педагогическое общение и взаимодействие в рамках всего общества.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, господствующих в сфере субкультуры российского офицерского корпуса, регулирующих педагогическую деятельность командиров и начальников в рамках специфического военно-педагогического процесса. Эта совокупность носит целостный характер и выступает как познавательно-деятельностная система, обладающая относительной стабильностью и повторяемостью.

Индивидуально-личностные ценности – это система ценностных ориентаций личности, сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность. Система ценностных ориентаций, представляя собой аксиологическое «Я», дана личности не как система знаний, а как система когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевым компонентом, принимаемая ею в качестве внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего деятельность. Каждый офицер, выступая в роли педагога, ассимилирует общественно-

педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций (представления о технологии построения военно-педагогического процесса в воинской части, специфике педагогического взаимодействия с подчиненным личным составом и др.). Интегративная аксиологическая функция связана с индивидуальной концепцией смысла военно-педагогической деятельности как стратегией данного вида профессиональной деятельности и жизни офицера.

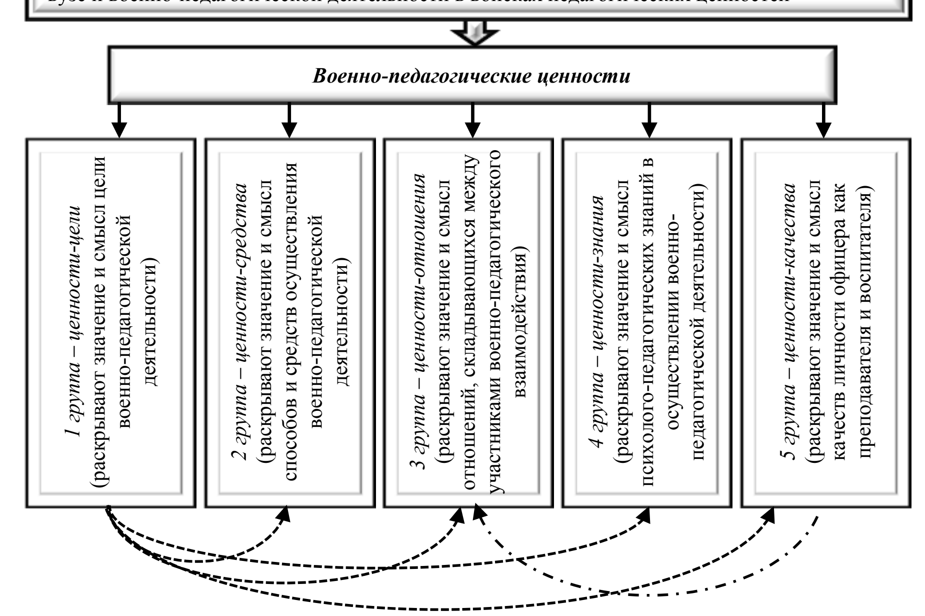


Рис. 2. Сущность и содержание аксиологического компонента профессионально-педагогической культуры офицера

Взяв за основу цели и задачи военно-педагогической деятельности командиров и начальников, *классификацию военно-педагогических ценностей в системе профессионально-педагогической культуры* можно выстроить следующим образом (см. рис. 2):

1 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл целей военно-педагогической деятельности офицера (ценности-цели):

- концепция личности военного специалиста в ее многообразных проявлениях в различных видах военно-профессиональной деятельности;

- концепция профессионального «Я» военного специалиста как источник и результат его дальнейшего профессионального самосовершенствования;

2 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл способов и средств осуществления военно-педагогической деятельности (ценности-средства): концепции военно-педагогического общения, военно-педагогической техники и технологии, военно-педагогического мониторинга и инноватики и др.;

3 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл отношений, складывающихся между участниками военно-педагогического взаимодействия как основного механизма функционирования целостной военно-педагогической деятельности (ценности-отношения): концепция собственной педагогической позиции, включающая отношение командира к подчиненному личному составу, самому себе, своей военно-педагогической деятельности, другим участникам военно-педагогического процесса;

4 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в осуществлении военно-педагогической деятельности (ценности-знания): теоретико-методологические знания о формировании личности и деятельности, знания ведущих идей и закономерностей военно-педагогического процесса, знание психологии военнослужащих, проходящих службу по призыву и контракту и др.;

5 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности офицера как преподавателя и воспитателя (ценности-качества): многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-ролевых, деятельностно-профессиональных и внешнеповеденческих (имиджевых) качеств личности офицера как субъекта военно-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях:

- способности к творчеству;

- способности проектировать свою педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия;

- способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, вырабатывать совместную позицию сотрудничества на основе диалогического мышления, гуманистических диалоговых отношений с другими (как реализация принципов эгалитаризма и плюрализма) и т.д.

Представленные группы ценностей образуют содержательную основу, фундамент профессионально-педагогической культуры офицера, поскольку между ними наблюдаются очевидные связи: ценности-цели определяют характер ценностей-знаний и ценностей-средств, ценности-отношения зависят

от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д. Таким образом, система военно-педагогических ценностей носит синкретический характер, т.е. ее функционирование зависит от переплетения всех составляющих. Система военно-педагогических ценностей служит основой и критерием принятия личностью новых и уже выработанных ценностей. Чем богаче мир ценностей офицера как педагога, тем эффективнее и целенаправленнее идет отбор и приращение новых ценностей, которые определяют мотивы его поведения и деятельности.

Рассмотрим выделенные нами группы ценностей и их корреляции более подробно.

Доминирующая аксиологическая функция профессионально-педагогической культуры соотносится с ***ценностями-целями военно-педагогической деятельности***, определяемыми ее мотивами и переживаниями, имеющими место при реализации мотивов. Критерием развития личности офицера как педагога, показателем его педагогической культурности изначально является сформированность ценностей-целей.

Цели военно-педагогической деятельности продуцируются мотивами, в которых конкретизируются потребности, занимающие доминирующее положение в иерархии потребностей данной деятельности и составляющие «ядро» личности офицера как преподавателя и воспитателя, обладающего педагогическим мастерством. К таким потребностям, в первую очередь, относятся потребности в саморазвитии, самореализации и развитии подчиненных. В сознании офицера понятия «личность будущего военного специалиста» и «Я-профессионал» приобретают телеологический[8] характер, а соответствующие концепции связываются с аксиологическими функциями, определяющими состояние всех других функций профессионально-педагогической культуры.

Фундаментом для выстраивания индивидуально-личностных концепций достижения целей профессионально-педагогической деятельности служит научно обоснованная качественно-описательная модель деятельности будущего военного специалиста, разрабатываемая в соответствии с требованиями к его профессиональной компетентности. Признавая объективный характер целей военно-педагогического процесса, принимая их и вырабатывая цели собственной военно-педагогической деятельности, офицер должен не

---

[8] Телеология (от греч. *τέλειος* – заключительный, совершенный + *λόγος* – учение, знание) – онтологическое учение о целесообразности бытия, оперирующее наличием разумной творческой воли или исходящее из энтелехии (от греч. *ἐντελέχια* – осуществленность, *ἐντελής* – законченный и *ἔχω* – имею – в философии Аристотеля – внутренняя сила, потенциально заключающая в себе цель и окончательный результат). Ставит перед собой задачу ответить на вопрос «зачем, с какой целью?». В современной методологии рассматривается как принцип объяснения, дополняющий традиционную причинность причинами-целями.

только ставить перед подчиненными военнослужащими индивидуальные образовательные ориентиры, но и соотносить эти ориентиры с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями. В итоге, педагогические цели должны стать результатом воплощения требований, предъявляемых к военному специалисту обществом, в конкретные требования к его интересам, стремлениям, чувствам и поступкам.

Знание и переживание офицером программной цели военно-педагогического процесса в конкретной воинской части создают необходимые предпосылки для формирования у него идеального образа собственной военно-педагогической деятельности, в частности образа ее объекта (личность обучаемого и воспитуемого военнослужащего) и образа субъекта (образ самого себя в качестве преподавателя и воспитателя). Идеальный образ военно-педагогической деятельности выполняет как минимум две функции: во-первых, благодаря ему выстраивается система профессионально-педагогических устремлений офицера, во-вторых, с его помощью определяются критерии оценки собственных действий и поступков, а также действий и поступков подчиненных и иных участников военно-педагогического процесса, направленных на достижение поставленных целей.

Идеал побуждает офицера к активной профессионально-педагогической самореализации, проявлению своего профессионально-педагогического «Я». В свою очередь, профессиональное самовыражение как аксиологическая функция определяет общее направление, содержание, формы и методы работы конкретного офицера. В процессе поиска наиболее адекватных путей реализации своих возможностей он осуществляет, по сути, свою профессионально-педагогическую стратегию, содержание которой составляет двуединая цель – развитие себя и других, обусловливающая аксиологическую функцию самовыражения.

Таким образом, объективные ценности-цели, отражая запросы общества и состояние педагогической науки, интериоризируясь, детерминируют выбор офицером ценностей-средств, формирование ценностей-отношений, ценностей-качеств и ценностей-знаний.

Система ценности-средства включает в себя три взаимосвязанные подсистемы:

1) подсистему действий, направленных на решение задач военно-профессионального обучения, воспитания, развития и психологической подготовки (технология обучения, воспитания, развития и психологической подготовки);

2) подсистему коммуникативных действий, связанных с созданием в воинском коллективе морально-нравственной атмосферы и социально-

психологического климата, необходимых для решения личностно и профессионально ориентированных задач (технология общения);

3) подсистему действий, раскрывающих субъектную по отношению к военно-педагогической деятельности и педагогическому общению позицию офицера.

Последняя группа действий обладает интегративным свойством, так как военно-педагогическая деятельность и педагогическое общение существуют только благодаря наличию субъекта (личности офицера как преподавателя и воспитателя), а их эффективность зависит от способности командиров и начальников мобилизовать свою активность, согласовать ее с требованиями, предъявляемыми к их педагогической деятельности и уровню профессиональной и личностной подготовки подчиненных.

В последние годы ученые-педагоги обратились к изучению такого нетрадиционного средства педагогической деятельности, как *педагогическая импровизация*. Следует отметить, что предметом их исследований выступает педагогическая импровизация как общепедагогическая категория и особенности ее реализации в педагогической деятельности учителя школы. Специальных исследований импровизации военно-педагогической деятельности офицера пока не проводилось.

Под ***педагогической импровизацией*** понимается акт педагогического творчества, при котором происходит трансформация знаний, умений, техники в педагогическом действии, а процесс педагогического мышления протекает в свернутом виде. Общепедагогическая ценность импровизации проявляется в том, что она придает педагогической деятельности привлекательную окраску и обостряет интерес к учению, способствует эффективному воплощению замысла преподавателя, помогает ориентироваться в самых неожиданных педагогических ситуациях и мгновенно находить из них удачный выход, оборачивая их на службу обучению, воспитанию и развитию.

Технология педагогической импровизации складывается из ряда операций, позволяющих быстро и верно оценить ситуацию, принять решение на базе накопленных знаний и опыта с помощью интуиции. Последовательность таких операций можно представить следующим образом: озарение (как результат оценки проблемы, мгновенное осмысление идеи и выбор пути ее реализации) → публичное воплощение идеи → мгновенный анализ результата. Как видно, указанная последовательность отражает в общем виде этапы любой творческой деятельности. Существенным же отличительным признаком педагогической импровизации выступает этап публичного воплощения идеи.

Активная разработка в педагогике проблемы педагогической импровизации с точки зрения ее технологии позволяет отнести это явление к категории педагогических ценностей. Сейчас перед теорией и практикой непрерыв-

ного образования взрослых встала задача разработки поиска практических путей, способствующих тому, чтобы преподаватели признали педагогическую импровизацию одной из аксиологических функций.

Основу взаимодействия командира и подчиненных, направленного на решение задач профессионально-личностного развития, как будущего военного специалиста, так и самого офицера, составляет *педагогическое общение*. Большинство ученых-педагогов склонно характеризовать его с позиции субъект-субъектного подхода, детерминирующего преобладание в учебно-воспитательном процессе диалогических форм отношений, придающих ему гуманистическую направленность.

В реальном процессе общения с подчиненными офицер как преподаватель и воспитатель может занимать либо субъект-субъектную, либо субъект-объектную позицию. Первая характеризуется ориентацией на другого, по выражению академика Алексея Алексеевича Ухтомского, «доминантой на другом», заключающейся в выборе и реализации педагогических действий, которые в этом случае по своей психологической сути являются *взаимодействием*; вторая – ориентацией на себя, свой опыт, свои педагогические взгляды и педагогические действия (обучающие, воспитывающие и развивающие), которые приобретают характер *воздействия* (см. табл. 3).

Таблица 3

Примеры субъект-субъектной и субъект-объектной позиций в профессионально-педагогическом общении офицера

Характеристики поведения офицера, ориентированного на субъект-субъектную позицию в общении с подчиненными	**Характеристики поведения офицера, ориентированного на субъект-объектную позицию в общении с подчиненными**
Энергичность	Пассивность
Поддержка	Агрессивность
Дозволительность	Строгий контроль
Полемичность	Нормативная аксиоматичность
Поощрение инициативы	Безразличие к активному участию подчиненных
Яркость (образность)	Сдержанность
Поощрение к обмену мнениями	Чтение нотаций
Доброжелательность, теплота	Холодность, строгость

Современные педагогические исследования убедительно доказывают, что в качестве оптимальной технологии общения необходимо рассматривать первую модель (субъект-субъектную). Однако анализ реального военно-педагогического процесса в воинских частях, как, впрочем, и военно-

образовательных учреждениях, показывает, что большинство военных педагогов по-прежнему избирают для себя вербальные и невербальные субъект-объектные способы общения.

В своей работе «Педагогическое общение» (1979) видный отечественный психолог, доктор психологических и филологических наук Алексей Алексеевич Леонтьев описывает оптимальное педагогическое общение следующим образом: *«Оптимальное педагогическое общение – такое общение <…> в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности…, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в <…> коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя»* [37]. При этом для оптимального педагогического общения офицера чрезвычайно принципиальным является соблюдение *оптимальной социальной дистанции*, характеризующейся различием его социальной позиции и социальной позиции подчиненных, их прав и обязанностей по отношению друг к другу. Если социальная дистанция неоправданно увеличивается, возникает отчуждение; если сокращается – опасность фамильярности. Более того, чрезмерная собственная активность офицера как педагога может привести к перенасыщению общения, вызывающему у уличного состава отрицательные эмоции от взаимодействия с ним, вплоть до неприемлемости его внешнего вида и даже звука голоса.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что реализация оптимальной технологии педагогического взаимодействия возможна только в том случае, когда командир (начальник) осознает ее значимость, принимает диалоговую форму общения с подчиненными и создает ситуации открытости, партнерства для осуществления совместной социально полезной деятельности.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что формирование профессионально-педагогической культуры офицера предполагает непременное овладение технологией педагогического общения, педагогической импровизации, приемами и способами организации учебно-познавательной деятельности личного состава, технологией управления собственной военно-педагогической деятельностью. При этом успешная реализация ценностей-средств невозможна без выработки собственной педагогической концепции, в основе которой лежит осознание значимости объективных целей военно-педагогической деятельности, а также имеющихся и подлежащих совершенствованию психолого-педагогических знаний.

Важность ***ценностей-знаний*** в структуре профессионально-педагогической культуры офицера детерминируется, прежде всего, их гносеологической функцией. Выстраивая систему знаний как основу аксиологической функции, входящей в военно-педагогическую деятельность военного руководителя, необходимо исходить из ряда теоретических и методологических положений:

- знания, в общем и целом, понимаются как отражение объективной реальности в сознании человека в виде представлений, понятий и суждений. В таком случае педагогическое знание выступает как отражение в сознании офицера военно-педагогической реальности, отношение субъекта к объекту, определенная система представлений, понятий и суждений, фиксирующая ее проявления в военно-педагогической действительности (образовательной среде воинской части или учреждения);

- научные педагогические знания представляют собой упорядоченную и организованную систему педагогических теорий. Овладение офицером как преподавателем и воспитателем фундаментальными педагогическими и, что чрезвычайно важно, связанными с ними психологическими знаниями создает почву для его педагогического творчества, позволяет осмысливать и создавать оптимальные конструкты собственной военно-педагогической деятельности на основе уяснения их внутренней логики. Психолого-педагогическая компетентность офицера, приобретаемая в ходе обучения в военном вузе, посредством профессионально-должностной подготовки, самообразования дает ему возможность не только свободно ориентироваться в потоке психолого-педагогической информации, отслеживать наиболее значимую, имеющую профессиональную ценность, но и решать педагогические задачи на уровне теоретического обобщения с использованием многообразных приемов педагогического мышления;

- особую роль в профессионально-педагогической деятельности офицера играют методологические знания, выполняющие гносеологическую, рефлексивную и оценочную функции. Формирование профессионально-педагогического мышления как важнейшего показателя методологической культуры военного руководителя предполагает направленность его обучения не столько на методику, сколько на овладение методологией военно-педагогической деятельности.

Какие же психолого-педагогические знания необходимы офицеру в первую очередь?

Для организации военно-педагогического процесса и реализации продуктивной военно-педагогической деятельности командиру как преподавателю и воспитателю следует обладать:

- знанием основных теорий формирования личности, ведущих идей и закономерностей целостного военно-педагогического процесса в воинской части и отдельном подразделении;

- знанием методов научно-педагогических исследований;

- историко-педагогическим знанием о становлении и развитии системы отечественного и зарубежного военного образования, обучения и воспитания военнослужащих;

- знанием психологических особенностей, в том числе возрастных, темпераментальных и социальных, различных категорий военнослужащих;

- знанием социальной психологии воинских коллективов;

- знанием эмоционально-волевых и психологических качеств собственной личности;

- знанием военной дидактики и теории воинского воспитания.

В индивидуальной военно-педагогической деятельности офицера эти знания своеобразно переплетаются и коррелируют друг с другом.

Смысл профессионально-педагогической деятельности командира (начальника) как преподавателя и воспитателя определяется соотношением присвоения (субъективации или интериоризации) и отдачи, создания (объективации) ценностей-целей и связанных с ними ценностей-средств и ценностей-знаний. Мера этого соотношения зависит от системы ***ценностей-отношений*** военного руководителя к себе, своей деятельности, подчиненным, сослуживцам, т.е. от его профессионально-личностной позиции.

Отношение к профессионально-педагогической деятельности как одному из способов самовыражения в целостной системе военно-профессиональной деятельности изменяется в зависимости от того, каких результатов достигает в ней офицер, в какой мере удовлетворяет адекватные ей потребности. Важное место в становлении профессионально-педагогического компонента профессионально-личностной позиции военного руководителя занимает признание обществом и им самим социальной значимости его труда как преподавателя и воспитателя, престиж роли офицера в деле подготовки граждан к эффективной защите государства.

К сожалению, административное давление, бюрократия, имеющие место в воинских частях, сдерживают развитие творчества офицера как педагога, реализацию его способностей, свободу выбора, самостоятельность и ответственность и, в конечном итоге, способствуют появлению профессиональных деформаций. Справедливости ради следует заметить, что эти деформации могут возникать и вследствие тяготения военного руководителя к стереотипам профессионально-педагогической деятельности. Они приводят к снижению эмоциональной привлекательности военно-педагогического труда, падению самооценки, препятствуют развитию профессионально-

педагогической культуры. Заинтересованное отношение к профессионально-педагогической деятельности, при котором она становится для офицера потребностью, предполагает личностное отношение к конкретным участникам военно-педагогического процесса. Это отношение проявляется в том, насколько командир (начальник) заинтересован в профессиональном становлении подчиненного, сотрудничестве с коллегами. Таким образом, при построении концепции педагогического общения офицер исходит из собственного эмоционально-мотивационного состояния, которое впоследствии детерминирует и реализацию выработанной им концепции.

Специфика военно-педагогической (профессионально-педагогической) деятельности заключается в том, что нормативные требования к офицеру как педагогу не выражены столь четко и однотипно, как это имеет место, например, в области его эксплуатационно-технической, боевой и служебной деятельности. Проблема оценки военным руководителем степени своего соответствия профессионально-педагогическим требованиям связана с наличием системы отношений к себе как к педагогу-профессионалу: Я-реальное, Я-ретроспективное, Я-идеальное и Я-рефлексивное.

Образ профессионально-педагогического «Я» и его динамика стимулирует или тормозит процесс становления профессионально-педагогической культуры офицера, так как определяет его организацию, контроль, а также оценку активности, направленной на присвоение, воспроизводство и создание военно-педагогических ценностей.

Особое место в системе ценностей занимают ***ценности-качества***, раскрывающие личностный потенциал офицера как преподавателя и воспитателя, его сущностные и профессионально-педагогические силы.

Как известно, философская категория «качество» не употребляется для характеристики единичного предмета. Она характеризует род, класс предметов, обобщаемых на основании того или иного родового признака. Данное философское положение используется нами, чтобы выявить разные уровни существования и развития профессионально значимых качеств и определить основу выделения и классификации качеств личности офицера как педагога. При рассмотрении их особенностей как аксиологической функции профессионально-педагогической культуры мы исходим не из субъективных желаний и воли офицера, а из природы и сущности личности и военно-педагогической деятельности, специфики их взаимоотношения и условий существования. Выделение и классификация качеств личности офицера как педагога производятся на основе двусторонней связи личности и военно-педагогической деятельности: военно-педагогическая деятельность имеет свои особенности, приобретающие форму требований к личности командира (начальника), мобилизующие активность офицера, который, в свою очередь, строит и преоб-

разовывает военно-педагогическую деятельность, выступая ее субъектом и приспосабливая к ее задачам собственные индивидуальные особенности. Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной качествам личности преподавателя, показывает, что в настоящий момент времени внимание в основном акцентируется на одной стороне взаимосвязи профессионала и деятельности: на построении системы качеств личности, исходя из объективных требований профессиональной деятельности.

В контексте формирования профессионально-педагогической культуры важно обратить внимание на те качества, которые характеризуют личность офицера как субъекта его собственной военно-педагогической деятельности. Это связано с тем, что субъект деятельности определяет необходимую меру своей активности соответственно масштабам решаемых задач. В таком случае офицер испытывает удовлетворение не только от результатов собственной работы, но и от процесса ее протекания, характера построения, и это помогает ему избежать полной зависимости от социальных требований и установок. На таком основании среди качеств личности офицера как педагога, несущих аксиологическую нагрузку, следует в первую очередь выделить те, которые связаны с его самовыражением, применением собственных способностей и творчеством.

Таким образом, овладение совокупностью объективно существующих педагогических ценностей (целей, средств, отношений, качеств и знаний) порождает в сознании офицера как руководителя и наставника подчиненных личностную систему ценностных педагогических ориентаций, создающую основу для формирования профессионально-педагогической культуры. При этом весьма важным обстоятельством является ее объективация не только в сознании, мыслях, но и в реальных действиях и поступках. На наш взгляд, в качестве базовых элементов системы ценностных ориентаций в военно-педагогической деятельности офицера можно выделить:

- овладение глубокими психолого-педагогическими знаниями и педагогической техникой;
- постоянное развитие педагогического мышления и культуры речи;
- обретение высокого уровня способности к педагогической рефлексии;
- выстраивание взаимодействия с подчиненными на основе педагогического такта и этики;
- стремление к профессионально-педагогическому самосовершенствованию;
- развитие способности к педагогической импровизации;
- придание военно-педагогической деятельности творческого характера;

- достижение удовлетворенности военно-педагогическим трудом.

2.2. Технология военно-педагогической деятельности как системообразующий компонент профессионально-педагогической культуры офицера

Как нами уже отмечалось ранее, в изучении особенностей профессионально-педагогической культуры офицера наиболее значимую роль играет непосредственно военно-педагогическая деятельность, единицей анализа которой выступают ее задачи. В свою очередь, профессионально-педагогическая культура, будучи личностной характеристикой офицера, предстает как способ военно-педагогической деятельности, обеспечивающий решение различного рода педагогических задач. Таким образом, процесс решения педагогических задач составляет ***технологию военно-педагогической деятельности*** как компонента профессионально-педагогической культуры офицера.

Понятие технология первоначально ассоциировалось с производственной сферой деятельности человека, но в последнее время стало активно использоваться в педагогике. Возросший интерес к педагогической технологии можно объяснить несколькими причинами:

- многообразные задачи, стоящие перед системой образования, в том числе и военного, предполагают развитие не только теоретических исследований, но и разработку вопросов технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

- в теоретических исследованиях происходит формулировка законов, построение теорий и концепций, в то время как прикладные исследования анализируют саму педагогическую практику, аккумулирующую научные результаты;

- классическая дидактика с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда оперативно реагирует на научное обоснование новых идей, подходов и методик обучения;

- широкое внедрение в военно-педагогический процесс обучающей, контролирующей техники, информатики и ЭВМ потребовало существенного изменения традиционных способов обучения;

- общая дидактика остается очень теоретической, методика обучения – очень практической, следовательно, требуется промежуточное звено, позволяющее в действительности связать теорию и практику.

Существующий разрыв между теорией и практикой отчасти объясняется тем, что не разработана именно прикладная военная дидактика, и поэтому офицеры не получают от теории той поддержки, которая им необходима

при решении практических вопросов, в частности, командиры и начальники с известным недоверием воспринимают рекомендации военных педагогов-специалистов.

Длительная дискуссия о сущности, предмете, концепциях, источниках и путях развития педагогической технологии, ведущаяся на страницах зарубежной печати, создание локальных национальных и международных центров, ассоциаций, институтов, в которых осуществляется подготовка педагогов-технологов, подтверждают актуальность теоретической и практической значимости данной проблемы.

Анализ зарубежных и отечественных источников позволяет выявить динамику развития представлений о педагогической технологии: от «технологии в образовании» – к «технологии образования» – и в итоге к «педагогической технологии».

Использование термина «технология» в педагогике первоначально связывалось с применением технических средств обучения (ТСО), затем – программирования, внедрением идей системного анализа в педагогической и учебной деятельности, изучением, обобщением и распространением передового педагогического опыта. При различии имеющихся точек зрения на сущность и содержание педагогической технологии все педагоги признают, что она создает оптимальные условия для решения практических задач.

Современными педагогами (В.А. Беспалько, М.М. Левина, В.Ю. Питюков, В.А. Сластёнин, П.Е. Решетников, А.И. Уман, Н.Е. Щуркова и др.) раскрыты общие основы педагогической технологии в системе образования. Так, доктор педагогических наук Виталий Александрович Сластёнин отмечает, что в новых условиях развития подготовки кадров необходимо перейти на гибкие модели организации педагогического процесса, который ориентирован на личность обучающегося, становится более мотивированным, носит во многом вариативный и коррекционный характер [53, 54].

В структуре педагогической технологии выделяются или подразумеваются две части: технология обучения и технология воспитания. Нередко технология обучения трактуется расширительно, в результате чего происходит отождествление педагогической технологии и технологии обучения. Солидаризуясь с мнением И.Ф. Исаева, мы считаем, что в основу характеристики педагогической технологии как совокупности приемов и способов деятельности офицера в учебно-воспитательном процессе должна быть положена идея его целостности, неразрывности [27]. Ценность педагогической технологии как отрасли педагогической науки и практики состоит в том, что она позволяет реализовать единство обучения и воспитания в военно-педагогическом процессе на прикладном уровне. На этом основании можно говорить о педагогической технологии как целостном процессе организации

деятельности командиров (начальников) и подчиненных, направленном на совместное решение задач военно-профессиональной подготовки.

То, что педагогическая технология понимается как целостный интегративный процесс организации военно-педагогической деятельности, подчеркивает ее принадлежность к области профессионально-педагогической культуры. Педагогическая технология осуществляется людьми и для людей с помощью разнообразных средств и способов. Она обеспечивает процесс решения проблем на этапе анализа, планирования, организации и оценивания. Такое понимание создает перспективу для исследования технологического компонента профессионально-педагогической культуры офицера на основе *задачного подхода* к его педагогической деятельности.

Рассматривая педагогическую технологию в контексте профессионально-педагогической культуры, правомерно выделить в ее структуре такой элемент, как технология педагогической деятельности, включающий совокупность приемов и способов целостной учебно-воспитательной деятельности офицера. *Технология педагогической деятельности* – это процесс решения педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Она, таким образом, представляет собой совокупность приемов и способов управления военно-педагогическим процессом в воинской части, осуществляемого командирами и начальниками.

В теории и практике образования, в системе психолого-педагогической подготовки «задачный» метод известен давно. Однако его понимание было весьма упрощенно, и он сводился в основном к решению ситуаций, задач и заданий. К настоящему времени в методологии педагогики задачный подход разрабатывается как теоретическая база описания и исследования педагогической деятельности. Все более укрепляется психологическое положение об активности личности в процессе решения задач, в их обоснованной и целенаправленной постановке, принимаются во внимание внешние и внутренние источники активности личности.

Исследование категорий «задача», «педагогическая задача» особенно актуализировалось в педагогике с началом разработки теории и практики проблемного обучения, поскольку проблемная ситуация может выражаться в форме проблемной задачи, задания или проблемного вопроса, требующих от педагога или обучающегося поиска решения. Если единицей анализа военно-педагогического процесса выступает педагогическая задача, то их структуры должны быть соотносимыми.

Структура педагогической задачи включает в себя те же элементы, что и собственно военно-педагогический процесс, а именно: содержание, средства, педагогов и обучающихся. Предметом задачи на этом основании

могут быть как материальные, так и идеальные объекты. В число первых входят показатели физической силы, внешность человека и др., вторых – знания, личностные качества, действия, отношения и т.д. Анализируя предмет задачи, командир (начальник) может по своему усмотрению в зависимости от цели деятельности включать в нее наиболее существенные условия.

Педагогическая задача выражает единство цели субъекта деятельности и условий, в которых она решается; она должна отвечать ряду требований, для реализации которых и осуществляются педагогические действия. Поэтому обратим особое внимание на способы и приемы решения педагогических задач.

Способы решения задачи могут быть *алгоритмическими* или *квазиалгоритмическими*. Алгоритмическим способ является в том случае, когда процедура решения задачи состоит из эффективных операций и не содержит неоднозначно детерминированных разветвлений. Квазиалгоритмический способ решения задачи содержит неоднозначно детерминированные разветвления. Естественно, в педагогической практике преобладают квазиалгоритмические способы решения.

Высокий уровень качества решения педагогических задач обусловлен наличием разнообразных моделей, конструкций решения, зафиксированных в памяти офицера благодаря его психолого-педагогической подготовке. Затруднения в поиске адекватного решения возникают, как правило, не потому, что в его памяти нет нужных способов решения, а потому, что он не видит или не принимает самой ситуации, требующей решения. Понимание способа решения выводит на проблему процесса решения педагогических задач, выявления наиболее характерных из числа присущих ему затруднений.

Процесс решения педагогической задачи, таким образом, состоит из последовательных действий: педагогического анализа задачи, конструирования и прогнозирования системы решения, оценки ее функционирования, организации и коррекции решения. В свою очередь каждый этап представляет собой совокупность частных задач, имеющих свою внутреннюю специфику и логику решения.

В связи со сказанным выше весьма важным представляется вопрос о *классификации педагогических задач*. Он проанализирован в работах Н.В. Кузьминой, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирина и других ученых. На наш взгляд, наиболее целесообразно группировать педагогические задачи, исходя из времени их решения и этапности военно-педагогической деятельности. Если первый принцип нашел свое воплощение в теории военного образования, то второй до сих пор остается невостребованным, хотя его реализация дает ясное представление о технологии военно-педагогической деятельности как составной части профессионально-педагогической культуры офицера.

По *временному признаку* педагогические задачи подразделяются на стратегические, оперативные и тактические.

Стратегические задачи, вытекая из общей цели военно-профессиональной подготовки, существуют в виде идеальных представлений о качествах человека как военнослужащего, результатах военно-педагогического процесса и т.п. Они задаются извне, отражая объективные потребности общества, определяют исходные цели и конечные результаты военно-педагогической деятельности.

Тактические задачи – это конкретизация стратегических задач в реальном военно-педагогическом процессе. Они соответствуют тому или иному этапу решения стратегической задачи.

Оперативные задачи – это задачи текущие, ближайшие, встающие перед офицером-педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической работы.



Рис. 3. Сущность и содержание деятельностно-технологического компонента профессионально-педагогической культуры офицера

Принимая во внимание особенности военно-педагогической деятельности, логическую обусловленность и последовательность ее этапов, можно

выделить следующие *бинарные группы военно-педагогических задач* (см. рис. 3):

1) аналитико-рефлексивные – задачи анализа и рефлексии целостного военно-педагогического процесса и его элементов (субъект-субъектных отношений, возникающих проблем и др.);

2) конструктивно-прогностические – задачи построения целостного военно-педагогического процесса в соответствии с общей целью военно-профессиональной подготовки, выработки и принятия педагогического решения, прогнозирования его результатов и последствий;

3) организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов построения военно-педагогического процесса, сочетания многообразных видов и форм военно-педагогической деятельности;

4) оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития военно-педагогического процесса, его объективной оценки;

5) коррекционно-регулирующие – задачи коррекции содержания и методов военно-педагогического процесса, установления необходимых коммуникационных связей, их регуляции и поддержки.

Все эти задачи могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой последовательность действий и операций, характеризующих конкретные виды технологии военно-педагогической деятельности офицера. При анализе ее структуры важно выделить последовательность необходимых действий, так как, согласно личностно-деятельностной теории доктора педагогических наук Алексея Николаевича Леонтьева, действие является общим понятием для всех конкретных видов деятельности, а описанные нами группы и структура педагогических задач согласуются с пониманием деятельности в психологии [38].

Как известно, А.Н. Леонтьев утверждал, что человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действий или цепи действий. Психолого-педагогические исследования показывают, что действия и операции лежат в основе умений. Таким образом, в структуре военно-педагогической деятельности офицера можно выделить составляющие ее педагогические умения и подвергнуть их последовательному анализу.

Аналитико-рефлексивные задачи не только способствуют построению оптимальной модели целостного военно-педагогического процесса, но и помогают вносить коррективы, как в создаваемую модель, так и в организацию работы офицера-педагога. Его аналитико-рефлексивная деятельность, предполагающая наличие соответствующих умений, позволяет оперативно оценивать изменения, происходящие в личности конкретного подчиненного и воинском коллективе, собственной профессиональной деятельности, себе

как профессионале, прогнозировать наилучшие пути построения целостного военно-педагогического процесса. Таким образом, педагогический анализ и рефлексия – это совокупность педагогических умений, направленных на решение задач по изучению состояния и причин изменений, происшедших в ходе целостного военно-педагогического процесса в деятельности подчиненных, коллег и собственной профессионально-педагогической деятельности, а также в личности будущих военных специалистов и собственном профессиональном «Я».

Технология педагогической деятельности предполагает решение ***конструктивно-прогностических задач***, суть которых состоит в целеполагании и конструировании военно-педагогического процесса, прогнозировании его развития. В реальном военно-педагогическом процессе трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у того или иного военнослужащего сформируется необходимое профессиональное качество, произойдут те или иные изменения в собственном профессиональном «Я», в системе совместных действий преподавателей и обучающихся. Командир как педагог, поставив перед собой цель и строя в соответствии с ней программу действий, может прогнозировать основные условия, этапы формирования личности, создавать ситуации для ее развития и саморазвития.

Общая цель военно-педагогической деятельности офицера представлена в профессиограмме военного специалиста. Известно, что процесс формирования личности усложняет изначально поставленные цели. Трудно точно определить цели на каждой ветви «древа целей», но их структурное представление помогает военному педагогу принимать педагогически обоснованные решения. Решение конструктивно-прогностических задач дает возможность выработать систему действий на основе соотнесения данных педагогического анализа изучаемого явления с общественно заданной и личностно принятой целью.

Если результатом решения конструктивно-прогностических задач является построение идеальной модели целостного военно-педагогического процесса, то результатом решения ***организационно-деятельностных задач*** будет построение модели с учетом прогнозирования возможных ее последствий в реальных социально-педагогических условиях. Организация деятельности отдельных военнослужащих, воинских коллективов, собственной профессионально-педагогической деятельности и деятельности коллег, диалогового взаимодействия предполагает высокий уровень психолого-педагогических знаний о формах и методах познавательной деятельности подчиненных, психологии их возраста, способствующих решению данного вида задач.

В ходе решения организационно-деятельностных задач офицер разрешает противоречия социально-психологического характера, что приводит к развитию соответствующих способностей его собственной личности. В процессе организационной деятельности он оценивает эффективность используемых средств, состояние педагогической системы, ее возможности и резервы роста, выполняя тем самым функцию педагогического контроля.

Технология педагогической деятельности направлена также на решение ***оценочно-информационных задач***, обеспечивающих систематическое получение информации, ее оценку и учет в процессе формирования личностно-профессиональной позиции будущего военного специалиста и собственной профессиональной позиции. Трудность решения таких задач чаще всего связана с отсутствием достоверной объективной информации, которая должна стать результатом интеллектуальной деятельности конкретного офицера. Если в оценке учебной деятельности подчиненных существует определенная, хотя и несовершенная система критериев, то в оценке эффективности воспитательной работы таких критериев практически нет, как нет их и в оценке профессионально-педагогической деятельности командиров и начальников.

Аналитико-рефлексивная и оценочно-информационная деятельности офицера связаны между собой. Но при этом они являются самостоятельными видами его военно-педагогической деятельности. В ходе педагогического контроля командир получает информацию об учебно-познавательной и воспитательной деятельности подчиненных и их личностно-профессиональном развитии, о собственной педагогической деятельности. Решение аналитико-рефлексивных задач позволяет вскрыть причины позитивных и негативных явлений, подвергнув анализу и рефлексии весь тот фактический материал, который был получен в результате реализации определенной модели военно-педагогического процесса и контроля за ее воплощением на практике.

Военно-педагогическая система характеризуется, с одной стороны, организованностью, которая достигается благодаря деятельности офицерского состава, с другой – подвержена дезорганизации в силу воздействия на нее различных внешних и внутренних факторов среды. Чтобы устранять эти противоречия и противодействовать случайным факторам, мешающим формированию личности будущего военного специалиста, необходимо решать ***коррекционно-регулирующие задачи***, обеспечивающие его адаптацию к внешним явлениям или их нейтрализацию.

В качестве одной из причин дезорганизации военно-педагогического процесса в воинской части можно рассматривать модернизацию содержания, форм и методов преподавания, требующую изменения типа мышления офицера как субъекта военно-педагогической деятельности. Она в этом случае должна быть направлена на оперативную оценку эффективности нововведе-

ний, обеспечение оптимального взаимодействия традиций и инноваций. Изменяющийся уровень военно-педагогической культуры, повышение общеобразовательного, культурного и специального уровня подготовки военнослужащих, особенно, проходящих службу по контракту, характер социально-педагогических условий – все это обязывает командиров и начальников искать пути обеспечения перехода военно-педагогической системы в качественно иное состояние.

Поскольку основными компонентами военно-педагогического процесса являются обучающая деятельность командиров и познавательная деятельность подчиненных во взаимодействии, то, очевидно, что коррекция и регулирование деятельностей и их взаимоотношений осуществляется в процессе общения. Его содержательной основой выступает обмен представлениями, идеями, установками, интересами и т.д. В ходе учебно-воспитательной работы офицер определяет для себя требования к личности подчиненного, на основе которых у него формируется «представление-образ». В дальнейшем по мере обогащения опыта «представления-образы» углубляются, обобщаются, но по-прежнему остаются нормами, с которыми соотносятся поведение и деятельность подчиненных и начальников в конкретных ситуациях.

Таким образом, деятельностно-технологический компонент профессионально-педагогической культуры офицера раскрывает пути осуществления им военно-педагогической деятельности, способы удовлетворения потребности в общении, получении новой информации, передаче накопленного опыта, т.е. всего того, что составляет сущность педагогической культуры. Технологическая характеристика профессионально-педагогической культуры раскрывается через описание совокупности приемов и способов педагогического воздействия в служебной и внеслужебной деятельности. Содержание педагогической технологии составляют педагогическая техника офицера, технологии педагогического общения, организации и проведения занятий, организации и руководства самостоятельной, индивидуальной работой подчиненных, организации их коллективной и индивидуальной познавательной деятельности и др.

Представление деятельностно-технологического компонента через систему типовых психолого-педагогических задач позволяет обозначить проблему формирования методов и приемов оптимальной военно-профессиональной деятельности. При этом логика их решения непременно складывается из ряда последовательно связанных этапов:

- педагогического анализа военно-педагогической ситуации;
- целеполагания и планирования военно-педагогического процесса;
- конструирования и реализации военно-педагогической деятельности;
- учета и оценки полученных результатов;

- регулирования и корректировки запланированных действий и достижений.

Данные этапы весьма обширны по содержанию, но их общая смысловая нагрузка помогает понять динамику военно-педагогического процесса во всей его сложности и противоречивости.

Итак, избранное нами в качестве единицы анализа военно-педагогической деятельности понятие «задачи деятельности» позволило обосновать категорию «технология педагогической деятельности» как компонент профессионально-педагогической культуры офицера; рассмотреть ее задачную природу, представленную бинарными группами аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. Хотя эти группы задач типичны для командиров и начальников как субъектов профессиональной военно-педагогической деятельности, все они в конкретной ситуации предполагают непременный поиск творческого, индивидуально-личностного решения.

2.3. Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры офицера

«Солдат, не видя в своем начальнике героя, за которым он готов идти в огонь и в воду, не может проявить свои природные качества героя. Увлечь за собой могут только люди убежденные, люди сильные духом».

Константин Станиславович Кузьминский,
российский литературовед и искусствовед

Представляя собой постоянно обогащающийся ценностный потенциал общества, педагогическая культура функционирует в процессе активного творческого освоения личностью педагогической реальности с целью преобразования ее в педагогическую действительность. Поэтому профессионально-педагогическая культура объективно существует для всех офицеров как возможность, а как действительность она достижима лишь для тех, кто способен к творческому распредмечиванию ценностей и технологий педагогической деятельности. Иначе говоря, ценности и технологии наполняются личностным смыслом только в процессе творческих исканий и их практической реализации.

В современной культурологии многими исследователями творчество интерпретируется как интегративный, системообразующий компонент культуры. В связи с этим для дальнейшего рассмотрения феномена профессионально-педагогической культуры офицера необходимо проанализировать ее

соотношение с такими категориями, как «педагогическая составляющая личности офицера» и «военно-педагогическое творчество».

В философии проблема взаимоотношения личности, культуры и творчества нашла свое отражение в трудах русского представителя экзистенциализма Николая Александровича Бердяева. Рассматривая глобальный вопрос взаимодействия цивилизации и культуры, он определил, что цивилизация в известном смысле старее и первичнее культуры: цивилизация обозначает социально-коллективный процесс, а культура более индивидуальна, поскольку связана с личностью, творческим актом человека. *«Творчество есть огонь,* – писал Н.А. Бердяев, – *культура же есть уже охлаждение огня. Творческий акт есть взлет, победа над тяжестью объективированного мира, над детерминизмом, продукт творчества в культуре есть уже притяжение вниз, оседание. Творческий акт, творческий огонь находится в царстве субъективности, продукт же культуры находится в царстве объективности»*[9]. В работе «Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения» (1934) Н.А. Бердяев утверждал, что культура может быть определена как «объективация человеческого творчества», так как реализация «Я» человека происходит через многообразные формы культуры, одной из которых и является культура педагогическая. Важнейшей предпосылкой творческой деятельности служит способность выделять свое «Я-профессиональное» из окружающей педагогической действительности, противопоставлять себя как субъекта объектам своего воздействия и рефлексировать по поводу собственных действий, слов и мыслей. Профессионально-педагогическое самосознание, с одной стороны, обеспечивает психологический самоконтроль личности, поддерживая таким образом четкость и напряженность интеллекта офицера-педагога, с другой – способствует социальной детерминированности его творческой педагогической деятельности. Во втором случае субъект творчества сопоставляет свои цели, установки, средства с нормами и ценностями своей социальной группы, общества в целом, которые были присвоены им и благодаря которым он стал творческой личностью.

Так как индивидуальное самосознание предполагает саморегуляцию и самоконтроль, то оно выступает условием сознательного развития творческих сил и способностей личности. Самосознание офицера как преподавателя и воспитателя не только способствует формированию интегративного образа «профессионально-педагогического Я», но и влияет на решение индивидуальных профессионально-педагогических проблем, связанных с реализацией его творческих возможностей (см. рис. 4).

[9] Бердяев Н.А. О работе и свободе человека // Мир философии. - М., 1991. - Ч. 2. - С. 310.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры – отражается в механизме овладения ею и последующего самостоятельного воплощения в творческом акте как процессе самореализации офицером индивидуальных психологических, интеллектуальных сил и способностей

Составляющие и механизмы профессионально-педагогического творчества

Индивидуальное самосознание и свобода личности, предполагающие саморегуляцию и самоконтроль, выступающие условием сознательного развития творческих сил и способностей личности

Специфические способности, например, интегративная и высоко дифференцированная способность педагогически мыслить, способность использовать педагогическую информацию различными способами и в быстром темпе

Саморегуляция – волевое проявление личности, раскрывающее природу и механизм таких ее профессиональных черт, как инициативность, самостоятельность. ответственность и т.п.

Готовность к риску, независимость суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора и др.

Профессионально-педагогическая самореализация, самопознание, самооценка и саморефлексия

Рис. 4. Сущность и содержание личностно-творческого компонента профессионально-педагогической культуры офицера

Творческий характер военно-педагогической деятельности мобилизует все психические сферы (познавательную, эмоциональную, волевую и мотивационную) личности офицера. Потребность творить воплощается в специфических способностях, одной из которых является интегративная и высоко дифференцированная способность мыслить педагогически. Она помогает военному руководителю активно преобразовывать военно-педагогическую информацию, выходить за границы временных параметров военно-педагогической действительности. Эффективность профессионально-педагогической деятельности офицера зависит не столько от знаний и навыков, сколько от способности использовать педагогическую информацию различными способами и в быстром темпе. Развитый интеллект позволяет ему познавать педагогические идеи, теории обучения и воспитания военнослужащих. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального самосовершенствования и развития личности будущего военного специалиста, выступают характерными признаками интеллектуальной компетентности офицера как педаго-

га. Развитое педагогическое мышление командира, обеспечивающее глубокое проникновение в смысл педагогической информации, преломляет знания и способы деятельности через призму его собственного профессионально-педагогического опыта и помогает обретать личностный смысл военно-педагогической деятельности.

Осознание личностного смысла профессионально-педагогической деятельности требует от офицера достаточно высокой степени активности, способности управлять своим поведением в соответствии с возникшими или специально поставленными военно-педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких ее профессиональных черт, как инициативность, самостоятельность, ответственность и т.п. Как известно, в психологии под качествами или чертами личности понимают устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности ее поведения. В связи с этим в структуру личностных качеств могут быть включены умения организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами. Чем более привычно то или иное поведение, тем более обобщены, автоматизированы эти умения. Таким образом, черты личности складываются на основе целостных актов деятельности, которые обусловливают доминантные психические состояния.

Творческую личность также характеризуют:

- способность видеть проблему там, где ее не видят другие;
- способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя все более емкие в информационном отношении символы;
- способность применить навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой;
- способность воспринимать действительность целиком, не дробя ее на части;
- способность легко ассоциировать отдаленные понятия;
- способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту;
- гибкость мышления;
- способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки;
- способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;
- легкость генерирования идей;

- творческое воображение;

- способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла.

- готовность к риску, независимость суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора, склонность к шутке и др. Данные качества, выделенные кандидатом философских наук Александром Наумовичем Луком [39], присущи свободной, самостоятельной и активной личности (см. табл. 4). В современной эвриологии[10] творческой личностью считают тип личности с устойчивой, высокого уровня направленностью на творчество, мотивационно-творческой активностью.

Таблица 4

Классификация творческих способностей по А.Н. Луку

Наименование способности	**Содержание способности**
Зоркость в поисках	В потоке внешних раздражителей человек обычно воспринимает лишь то, что укладывается в его «координационную сетку» уже имеющихся знаний и представлений, остальное бессознательно отбрасывает. На это влияют привычные структурные «клише», установки, чувства, конформность. Способность увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного, – нечто большее, чем просто наблюдательность
Способность кодирования информации нервной системы	Мозг облекает любую мысль в ту или иную форму; разные люди обладают неодинаковой способностью пользоваться кодами. Врожденные особенности мозга и условия развития в первые годы жизни предопределяют преимущественную склонность к испытанию тех или иных кодов информации. Способ кодирования накладывает печать на форму внешнего выражения результатов, а если смотреть шире – на выбор содержательной области мышления
Способность к свертыванию мыслительных операций	Заключается в том, что длинная цепь рассуждений, понятий заменяется одной обобщающей операцией, тем самым мышление переходит на более высокий уровень абстрагирования, использования все более емких в информационном отношении символов
Способность к переносу	Это способность применить навык, приобретенный при решении одной задачи, к решению другой, способность к выработке обобщенных стратегий

[10] Эвриология или эвристика (от др.-греч. *εὑρίσκω* – отыскиваю, открываю) – это наука о закономерностях и методах открытия и изучения нового.

Наименование способности	Содержание способности
Боковое мышление	Способность увидеть путь к решению, используя постороннюю информацию
Цельность восприятия	Способность воспринимать действительность целиком, не дробя ее. В процессе творческой работы необходимо оторваться от логического рассмотрения фактов, чтобы попытаться вписать их в более широкие картины
Готовность памяти	Способность вспомнить о свойствах объекта и соотнести эти знания с задачей. Имеется в виду скоростной момент извлечения информации из памяти
Сближение понятий	Легкость ассоциирования и отдаленность ассоциируемых понятий, «смысловые расстояния» между ними
Гибкость мышления	Быстрый и легкий переход от одного класса явлений к другому, далекому от первого по содержанию. «Смысловые расстояния» – переменная величина, на которую влияет функциональная фиксированность человека; способность к преодолению фиксированности – одно из проявлений гибкости мышления
Гибкость интеллекта	Способность вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы
Способность к оценочным действиям	Способность к оценке, выбору одной из многих альтернатив до ее проверки
Способность к «сцеплению»	Объединение воспринимаемых раздражителей, быстрое соотнесение новых сведений с прежним личным опытом
Легкость генерирования идей	Чем больше идей порождает человек, тем больше шансов, что среди них будут идеи хорошие
Беглость речи	Легкость формулирования необходима, чтобы облечь новую идею в слова. При этом важна осмысленность
Способность к доведению задуманного до конца	Это не просто настойчивость, собранность и волевой настрой, а способность к доработке деталей, к совершенствованию первоначального замысла

Творчество не существует вне личности, и оно не может быть понято вне личностного контекста. Поэтому, обращаясь к проблеме военно-педагогического творчества, мы обращаемся к специфике военно-педагогической деятельности, своеобразию проявления индивидуально-творческих качеств личности офицера как педагога.

Особенность военно-педагогического творчества офицера состоит в том, что объектом и одновременно субъектом его профессионально-педагогической деятельности выступает личность подчиненного военнослужащего – будущего военного специалиста. Все другие виды творческой во-

енно-профессиональной деятельности уступают военно-педагогическому творчеству по своей сложности и ответственности именно в силу того, что в процессе военно-педагогической деятельности происходит «творение» и «*со*-творение» личности военного специалиста.

Схема творческой военно-педагогической деятельности офицера в общем виде соответствует структуре творчества, вскрытой эвристикой. Вместе с тем в процессуальном отношении обнаруживаются существенные черты, присущие именно военно-педагогическому творчеству:

- во-первых, военно-педагогическое творчество более регламентировано во времени и пространстве. Этапы творческого процесса (возникновение педагогического замысла, его разработка, реализация и т.д.) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного к другому. Если в деятельности офицера как, например новатора, изобретателя, вполне допустимы и даже необходимы паузы между этапами творческого акта, то в его педагогической работе они практически исключены. В данном случае командир (начальник) ограничен количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела боевой подготовки. В ходе лекционного или практического занятия, тренажа на технике возникают предполагаемые и не предполагаемые ситуации, требующие квалифицированного решения. Его качество тоже зависит от фактора времени;

- во-вторых, результаты творческих педагогических поисков офицера не сразу поддаются оценке. В сфере материальной (например, выполнение норматива по развертыванию станции РЭБ) результат деятельности сразу же может быть соотнесен с поставленной целью. Результаты же деятельности командира как преподавателя воплощаются в знаниях, умениях, навыках, формах деятельности и поведения его подчиненных и оцениваются весьма частично и относительно, что существенно затрудняет принятие им обоснованного решения на новом этапе работы. Развитые аналитические, прогностические, рефлексивные и другие способности офицера как педагога позволяют на основе частичных результатов предвидеть результат его профессионально-педагогической деятельности в целом;

- в-третьих, сотворчество офицера с обучаемым им личным составом, коллегами в военно-педагогическом процессе, основанное на единстве цели профессиональной деятельности. Атмосфера творческого поиска в коллективах офицеров и прапорщиков, сержантов и солдат выступает мощным стимулирующим фактором. Командир как педагог, специалист в определенной области знаний в ходе учебно-воспитательной работы, службы войск, боевого дежурства, выполнения учебно-боевых задач демонстрирует своим подчиненным творческое отношение к военно-профессиональной деятельности;

- в-четвертых, проявление творческого педагогического потенциала офицера зависит от методического и технического оснащения учебно-воспитательного процесса;

- в-пятых, командир как преподаватель и воспитатель должен уметь управлять своим эмоционально-психологическим состоянием и учить этому личный состав; организовывать общение с военнослужащими как творческий процесс, не подавляя их инициативы и изобретательности, создавая условия для возможно полного творческого самовыражения и самореализации. Педагогическое творчество, как правило, совершается в условиях открытости, публичности. Реакция аудитории, на которую транслируются знания и убеждения, может стимулировать к импровизации, раскованности, но может и подавлять, сдерживать творческий поиск.

Выделенные особенности педагогического творчества военного руководителя позволяют полнее понять, как в военно-педагогической деятельности сочетаются алгоритмический и творческий компоненты. Дело в том, что в составе офицеров воинской части присутствуют не только талантливые педагоги и воспитатели. При существующей системе замещения вакантных должностей, особенно тактического звена, проблема отбора на них педагогически ориентированных выпускников военных вузов полностью не решена. Поэтому некоторые офицеры реализуют свою военно-педагогическую деятельность по шаблону, по приказу, не пытаясь ее творчески совершенствовать, действуя по принципу «начальству виднее». Однако именно такой подход приводит к перекосам и перегибам в учебной и индивидуально-воспитательной работе, способствует возникновению неприятных, а зачастую и трагических ситуаций в жизни воинского коллектива и отдельных военнослужащих.

Безусловно, специфическая природа педагогического труда офицера такова, что он изначально содержит в себе некоторые характеристики нормативной деятельности. Как правило, военно-педагогический труд становится творческим в тех случаях, когда работа с алгоритмами не дает желаемых результатов. Но это означает лишь то, что усвоенные офицером педагогические алгоритмы, приемы и способы нормативной военно-педагогической деятельности, будучи включенными в огромное количество нестандартных, непредвиденных ситуаций, требуют от него постоянного внимания и стремления к их коррекции и регулированию, ответственного отношения к развитию у самого себя инновационного стиля мышления.

Вполне правомерным является вопрос о возможности обучения и научения офицера педагогическому творчеству. Такие возможности возникают благодаря знанию закономерностей целостного военно-педагогического

процесса, осознанию целей и задач совместной деятельности, готовности и способности к самоизучению и самосовершенствованию и др.

Исследования по эвристике дают достаточно полное представление о логике творческого процесса, его основных этапах, знание которых способствует освоению технологии решения педагогических задач. Так, первый философ техники в России Петр Климентьевич Энгельмейер описал три этапа творчества – замысел, план и исполнение, а доктора педагогических наук Виктор Абрамович Кан-Калик и Николай Дмитриевич Никандров выделили четыре этапа творчества применительно к педагогической деятельности [28, 29]:

1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи;

2) разработка замысла;

3) воплощение педагогического замысла в деятельности;

4) анализ и оценка результатов творчества.

Как нами отмечалось ранее, педагогические задачи могут решаться и на алгоритмическом, и на квазиалгоритмическом уровнях. Именно в последнем случае процесс их решения осуществляется по выделенным выше этапам. Войсковая практика показывает, что наилучшие результаты при решении аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических и коррекционно-регулирующих задач достигаются путем собственного поиска офицера, предвидения им перспектив и отдаленных результатов педагогических действий и воздействий, совершаемых относительно подчиненного личного состава.

Педагогическое творчество как системообразующий компонент профессионально-педагогической культуры не возникает само по себе, для его развития необходимы объективные и субъективные условия. Одним из важнейших объективных условий выступает влияние социокультурной действительности, военно-образовательной среды, конкретного культурно-исторического контекста, в котором творит офицер. Без признания и осмысления этого обстоятельства невозможно понять истинную природу, источники и средства реализации педагогического творчества. К другим объективным условиям относятся:

- положительный эмоциональный и социально-психологический климат в воинской части;

- необходимый уровень развития научного знания в психолого-педагогической и военно-специальной сферах;

- наличие адекватных природе воинского труда средств обучения и воспитания;

- научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность военно-педагогического процесса;

- наличие необходимого для творческого поиска времени.

Субъективные условия развития педагогического творчества офицера включают:

- знание основных закономерностей и принципов целостного военно-педагогического процесса;

- высокий уровень общекультурной подготовки;

- владение современными концепциями и технологиями подготовки военных специалистов;

- стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексию;

- педагогический опыт и интуицию;

- умение принимать оперативные решения в нетипичных и рисковых ситуациях;

- проблемное видение происходящего, антиципацию (предвосхищение) результатов своего труда и труда подчиненных, владение педагогической технологией.

Военный руководитель вступает во взаимодействие с военно-педагогической культурой как минимум тремя способами:

- во-первых, когда он сам осваивает ее, выступая объектом социально-педагогического воздействия со стороны более опытных наставников;

- во-вторых, когда он функционирует в определенной военно-образовательной среде как носитель и транслятор педагогических ценностей;

- в-третьих, когда он создает собственную профессионально-педагогическую культуру и развивает ее относительно иных участников военно-педагогического процесса в качестве субъекта педагогического творчества.

Личностные особенности и креативность проявляются в многообразных формах и способах *творческой педагогической самореализации* офицера. В силу этого педагогическое творчество может быть определено как процесс самореализации его индивидуально-личностных интеллектуальных сил, психологических и педагогических способностей.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были проанализированы доктором психологических наук Вадимом Андреевичем Крутецким, который дал им соответствующие определения, представленные в таблице 5 [34].

Таблица 5

Педагогические способности в интерпретации В.А. Крутецкого

Наименование педагогической способности	**Определение педагогической способности**
Дидактические способности	Это способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным. Профессиональное (педагогическое) мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону
Академические способности	Это способности к соответствующей области наук. Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы и очень скромную исследовательскую работу
Перцептивные способности	Это способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика
Речевые способности	Это способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сооб-

Наименование педагогической способности	Определение педагогической способности
	щает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся
Организаторские способности	Это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки
Авторитарные способности	Это способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание учеников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам
Коммуникативные способности	Это способности к общению с учащимися, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта
Прогностические способности (педагогическое воображение)	Это специальные способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении

Наименование педагогической способности	Определение педагогической способности
	прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника
Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности	Эта способность имеет особое значение. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием свой мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой)

Как видно из приведенных в таблице 5 дефиниций педагогических способностей, они в своем содержании, во-первых, вбирают многие личностные качества и, во-вторых, раскрываются через конкретные действия и умения. При этом есть умения, которые включаются в содержание нескольких способностей, например, входящее в дидактическую способность умение организовывать самостоятельную работу учащихся, есть, по сути, умение организовать работу других. Оно входит и в организаторскую способность. Умения, раскрывающие перцептивную способность, очень близки к умениям, входящим в способность к распределению внимания, и т.д. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что в основе определенных действий (умений) офицера как педагога, а тем более их совокупности, посредством которой реализуется та или иная педагогическая функция, может лежать несколько способностей.

В настоящее время наиболее полную системную трактовку педагогических способностей представляет собой концепция, развиваемая доктором психологических наук Ниной Васильевной Кузьминой и ее школой. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они дефинированы, в отличие от всех предыдущих определений, как проявления *«особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности»*. В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в данной трактовке определена связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой.

С точки зрения Н.В. Кузьминой, педагогическая система включает в себя пять структурообразующих (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Рассматривая педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога, во-первых, как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности; во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивный и проективный [53, 54].

Первый уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся с предъявляемыми к ним требованиями, чувство меры (или такта) и чувство причастности. Эти проявления чувствительности выступают основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей обусловливается их соотнесением с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Он включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из них есть конкретная форма неспособности. Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения, изобретательности его способов и обеспечивают накопление педагогом информации о своих учениках и самом себе. Проектировочные способности обнаруживаются в возможности педагога представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, распределенных во времени на весь его период, что обеспечивает формирование готовности обучающихся к самостоятельному решению этих задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающихся. Коммуникативные способности объективируются в установлении педагогом контакта, педагогически целесообразных отношений с обучающимися. Они обеспечиваются такими факторами, как способность к идентификации, чувствительность к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитая интуиция, суггестивные свойства личности педагога и

его речевая культура. Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Выделенные Н.В. Кузьминой педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих (наблюдательности, мышления, воображения) способностей, а также специальных (например, поэтические, писательские, артистические) способностей, которые включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии необходимости. При этом выделены три типа сочетания педагогических и специальных способностей, когда последние: а) помогают, б) нейтральны и в) мешают педагогической деятельности.

Представляется достаточно своеобразным подход к трактовке способностей вообще и педагогических способностей в частности кандидата психологических наук Николая Александровича Аминова. Если в теории Н.В. Кузьминой основой их дифференциации является чувствительность, то Н.А. Аминов в качестве критериев различения предлагает успешность двух видов: индивидуальную или ресурсную (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальную или конкурентоспособность (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Индивидуальная или ресурсная успешность характеризует инструментальные способности, в число которых входят общие (перцептивные) и специальные способности. Последние, по Н.А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, атенционные (внимание), имажинативные (представления) способности. Социальные способности обозначаются автором как терминальные, поскольку они обеспечивают и повышают конкурентоспособность человека. В связи с этим терминальная способность к педагогической деятельности включает в себя, в первую очередь, сопротивляемость к развитию синдрома эмоционального выгорания (истощения эмоциональных ресурсов) [5].

Объективная необходимость исполнения командирами и начальниками педагогических функций сама по себе не гарантирует познания ими сущности военно-педагогической действительности, ее специфики, адекватной оценки новых педагогических технологий, знаний и явлений. Гарантией такого познания и оценок выступает уровень профессионально-педагогической культуры офицера, позволяющий ему выйти за пределы устойчивых военно-педагогических взглядов и пристрастий к конкретным видам и способам осуществления военно-педагогической деятельности.

Понимание творческой природы военно-педагогической деятельности создает у офицера установку на ожидание и внедрение нового в военно-

педагогический процесс, а собственное креативное отношение к ней обеспечивает максимальную полноту личностной самореализации. Таким образом, военно-педагогическая деятельность, педагогическое творчество и самореализация офицера взаимосвязаны, дополняют и развивают друг друга.

Военно-педагогическая деятельность командира – это творческая деятельность по профессиональной подготовке будущих военных специалистов и одновременное самосозидание. Она выступает средством самореализации и профессионального самоутверждения. Поэтому потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации в процессе военно-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией его личности.

Раскрывая личностный смысл самореализации, важно отметить роль внутренней потребности личности в активном творческом саморазвитии. Самореализация осуществляется в адаптивной, репродуктивной, эвристической и креативной формах. Современная ситуация, складывающаяся в ВС РФ благодаря неизменной интенсификации научно-технического прогресса, усложнению вооружения и военной техники, росту неоднозначности военно-политических отношений между государствами, смене ценностных ориентаций молодежи призывного возраста, стимулирует офицера к переходу от адаптивной, ориентированной на настоящее, к креативной, ориентированной в будущее, форме поведенческой и мыслительной активности, к тому, чтобы заданные внешними условиями и целями способы его профессиональной деятельности сочетались со свободным, внутренне обусловленным раскрытием особенностей и дарований собственной личности.

Профессиональная самореализация личности офицера не только в сфере военно-педагогической деятельности, но и в любой иной сфере, – это всегда сумма того, что воплощено на сегодняшний день, и того, что может быть воплощено в дальнейшем. Она протекает в рамках либо прогрессивной, либо регрессивной модели самореализации.

Прогрессивный вариант личностной самореализации военного руководителя как педагога – это самосозидание собственной личности в самых различных сферах (нравственной, эстетической, правовой и др.) культуры через самоотрицание и самоопределение в процессе и при оценке результатов военно-педагогической деятельности на основе прогрессивных культурно-исторических идеалов. Регрессивный вариант личностной самореализации характеризуется уходом в ее индивидуалистические сферы. В таком случае офицера отличают самодовольство, инертность, подкрепляемые иллюзией неисчерпаемости его собственного прошлого опыта. В конечном итоге, стремление сохранить прежний уровень дидактической, нравственной и иной культуры не позволяет осуществлять полную самореализацию. В свою оче-

редь, неполнота самовыражения в профессионально-педагогической деятельности порождает неудовлетворенность ею, что является прямым путем к неудачам.

По степени проявления активности можно говорить об активной или пассивной самореализации личности. Развитая инициатива выражается в постоянном стремлении к поиску, к новому. Однако инициатива, не подкрепленная ответственностью, не обеспечивает достижения желаемого результата. Только сочетание активности с ответственностью дает возможность заранее предусмотреть все необходимое для достижения цели, предвидеть трудности, создать нужные условия.

Успех самореализации как свободной деятельности личности определяется характером цели и мерой ее личного понимания и приятия. Общественно значимые цели военно-профессиональной деятельности офицера должны приниматься полностью или частично, становясь личностно значимыми, субъективными. Осознание целей своей военно-профессиональной деятельности, активно-положительное эмоционально-ценностное отношение к ней способствуют актуализации личностных профессионально-педагогических качеств военного руководителя, создают условия для постоянного самопознания и самооценки, саморефлексии, саморазвития, самоутверждения как механизмов творческой самореализации.

Самопознание и *самооценка* находятся в диалектическом единстве с самореализацией. В процессе творческой деятельности происходит самопознание и формирование эмоционального отношения личности к себе; новый уровень самопознания и самоотношения выступает побуждением к осуществлению военно-педагогической деятельности на уровне личностно-смысловой активности, суть которой составляет стремление проверить себя, реализовать свои способности (интеллектуальные, нравственные, коммуникативные и др.). Самопознание как процесс раскрытия личностью для себя своих потребностей, способностей, интересов сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Составляющие его самонаблюдение, самоанализ и саморефлексия не зависят от возраста, опыта и квалификации. Поэтому начинающий или даже опытный офицер отнюдь не всегда понимает свои личностные и профессиональные особенности. Возникает проблема моделирования собственной структуры личности как цели, средства и результата самопознания и самореализации.

Моделирование и реализация профессионального «Я» свидетельствует о профессиональном росте и развитии личности офицера, о его творческих возможностях в осуществлении профессиональной, в том числе и военно-педагогической, деятельности. Творческое самопознание неотделимо от мира, так как, с одной стороны, творя, человек познает себя как часть той дей-

ствительности, в которой он живет и творит, а с другой – познавая себя, человек познает и окружающую реальность, открывая и развивая новые творческие возможности.

Педагогическая саморефлексия как внутриличностный момент педагогической самореализации офицера направлена на восприятие и осмысление учебно-воспитательных ситуаций с точки зрения наставляемых им военнослужащих. Это необходимо для того, чтобы учесть ее в собственном поведении, использовать для познания способов решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. Саморефлексия помогает представить военнослужащего не только объектом, но и субъектом военно-педагогического процесса, понять суть субъект-субъектных отношений. Трансформация педагогической рефлексии в саморефлексию отражает высокую степень профессионально-педагогической культуры офицера, свидетельствует о его сознательном, творческом отношении к военно-педагогической деятельности.

Естественно, проявляя себя в военно-педагогической деятельности, военный руководитель стремится получить определенный социальный статус, т.е. самоутвердиться. В процессе этого самоутверждения он постоянно оценивает свои силы и креативные способности. Следовательно, утверждение личностью своей общественной и профессионально-педагогической значимости наиболее успешно происходит за счет творчества.

Итак, педагогическая самореализация является одной из форм профессионального самоутверждения офицера. Если цель этого самоутверждения более или менее совпадает с целью самореализации, то можно полагать, что она состоялась.

Способность к постоянному профессионально-личностному саморазвитию через максимально возможную реализацию своих творческих сил является одним из важнейших критериев личности офицера как педагога. Саморазвитие служит способом постоянного личностно-творческого обогащения педагогическими ценностями, новыми технологиями военно-педагогической деятельности. Ее инновационный стиль, готовность к систематизации, обобщению своего собственного опыта и опыта своих коллег становятся важнейшими характеристиками творческой деятельности офицера-педагога.

Результаты анализа феномена педагогической самореализации позволяют сделать вывод о том, что она выступает обязательным условием проявления сущностных сил офицера как педагога, а значит, способность к ней есть важнейший элемент его профессионально-педагогической культуры. Иначе говоря, мера личностной самореализации творческих возможностей

офицера в военно-педагогической деятельности и составляет суть его профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, в процессе самореализации офицер как педагог опредмечивает свои профессионально-педагогические потребности, способности, дарования и творческие возможности. Источником самореализации является противоречие между личностной, профессионально-педагогической целью и реальным приближением к ним. Диалектичность этого процесса заключается в том, что офицер, передавая свой опыт и знания, реализуя способности в военно-педагогической деятельности, приобретает иной, более высокий профессионально-педагогический потенциал, становится фактическим носителем профессионально-педагогической культуры. Многообразие видов самореализации определяется многообразием видов военно-педагогической деятельности офицера: учебной, методической, воспитательной, общественной, социальной, профилактической и т.д.

Глава 3. Структура профессионально-педагогической культуры офицера

3.1. Функциональная структура профессионально-педагогической культуры офицера

Анализ современных педагогических исследований, как теоретических, так и практико-ориентированных, позволяет сделать вывод о том, что:

- во-первых, профессионально-педагогическая культура является характеристикой конкретного субъекта педагогической деятельности и отражает степень освоения им предметной педагогической культуры общества[11] и своей социально-профессиональной группы;

- во-вторых, профессионально-педагогическая культура выступает самостоятельным педагогическим феноменом, который определяет параметры педагогической деятельности конкретного субъекта. Одновременно с этим она формируется в процессе профессионального и личностного развития человека, в том числе и в его профессиональной деятельности[12];

- в-третьих, профессионально-педагогическая культура личности[13] обладает единой природой с ее общей и педагогической предметной культурой, а потому объединяет в себе явления различного характера: знания, опыт, технологии, смыслы и т.д.

Исходя из представленных выше посылок, профессионально-педагогическая культура как качество личности офицера и одновременно показатель эффективности его профессиональной деятельности по обучению и воспитанию подчиненных может рассматриваться в нескольких макросистемах (см. рис. 5).

Будучи частью педагогической культуры общества, профессионально-педагогическая культура офицера отражает степень освоения и усвоения им сложившегося в историческом развитии нации и общества уникального опыта обучения и воспитания подрастающего поколения, передовых достижений мировой и отечественной педагогической науки и практики, традиций педа-

---

[11] Предметная форма педагогической культуры включает в себя материальные и идеальные образования, развивающие офицера как ее носителя.

[12] Педагогическая культура – это одна из проекций общей и профессиональной культуры офицера, сформированных в процессе его социализации, в том числе и в процессе овладения профессиональной деятельностью.

[13] Личностная форма педагогической культуры характеризует самого офицера как педагога, его способность использовать ее в профессиональной деятельности, в собственном развитии как субъекта военно-педагогического труда. В этом случае офицер, кроме всего прочего, выступает еще и творцом предметной педагогической культуры. Личностная культура предстает как результат индивидуализации и опосредования общественного социального опыта.

гогики, а также социальных смыслов и целей педагогической деятельности (аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры).

Как часть педагогической культуры офицерского корпуса профессионально-педагогическая культура офицера характеризует освоение им идей и традиций военной педагогики, военных педагогических технологий и многого другого, входящего в данную субкультурную область явлений (аксиологический и деятельностно-технологический компоненты профессионально-педагогической культуры).

В качестве элемента профессиональной военной культуры профессионально-педагогическая культура офицера отражает его позиции по отношению к педагогической составляющей индивиудальной профессиональной деятельности, освоение и использование им ее смыслов и целей, в частности, смыслов и целей обучения и воспитания подчиненного личного состава (аксиологический и личностно-творческий компоненты профессионально-педагогической культуры).

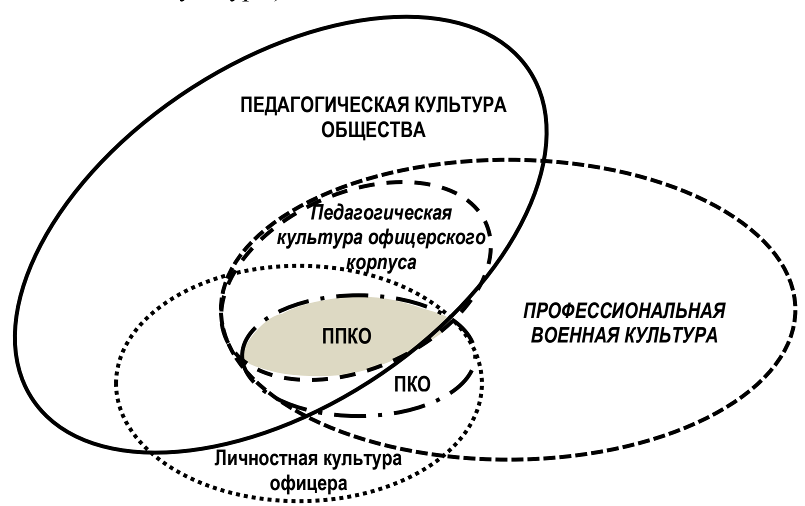


Рис. 5. Место и связь профессионально-педагогической культуры офицера с образующими ее макросистемами

Примечание: ППКО – это профессионально-педагогическая культура офицера;
ПКО – профессиональная культура офицера

Наконец, как составляющая личностной культуры профессионально-педагогическая культура характеризует развитие черт, свойств и образований личности офицера, являющихся принципиально важными и необходимыми

для реализации военно-педагогической деятельности (личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры).

Объединение культурологического и деятельностного подходов к изучению феномена профессионально-педагогической культуры офицера, а также учет компонентов макроструктур, частью которых она является, позволяет выделить в ее структуре четыре группы структурно-функциональных элементов (см. рис. 6).

1-я группа – группа общепедагогических элементов или общепедагогический компонент – отражает степень освоения офицером предметной педагогической культуры общества и включает в себя:

а) систему научно-педагогических знаний, которыми обладает офицер;

б) педагогическое мастерство офицера;

в) педагогическую направленность личности.

Научно-педагогические знания в составе профессионально-педагогической культуры офицера – это целостный системный педагогический объект, свойство которого определяется не столько объемом знаний, сколько их структурированностью, актуальностью, механизмами обновления и возможностью использования в практической деятельности.

Как система научно-педагогические знания имеют собственную структуру, в которую входят:

- научная картина мира – особым образом организованные знания и представления о наиболее общих свойствах и закономерностях действительности, возникающие в результате обобщения и синтеза фундаментальных научных понятий и принципов, подкрепленные методологией научного поиска;

- междисциплинарное знание в области образования и его центрального субъекта – человека, структурированное на трех уровнях: парадигмальном, теоретическом и практическом. Основными структурными элементами в этой области являются педагогические концепции (идеи, парадигмы и т.д.), закономерности (принципы, законы, теории и т.д.) или предположения (гипотезы, прогнозы, проблемы и т.д.);

- операции получения, обновления, актуализации, проверки, обработки и использования научно-педагогических знаний в педагогической деятельности или в процессе саморазвития субъекта педагогического труда.

Научно-педагогические знания создают индивидуальную когнитивную составляющую деятельности офицера-педагога, к которой сегодня предъявляются требования динамичности, функциональности и инновационности. Во многом они определяют и другое интегративное качество военного руководителя – его педагогическое мастерство.

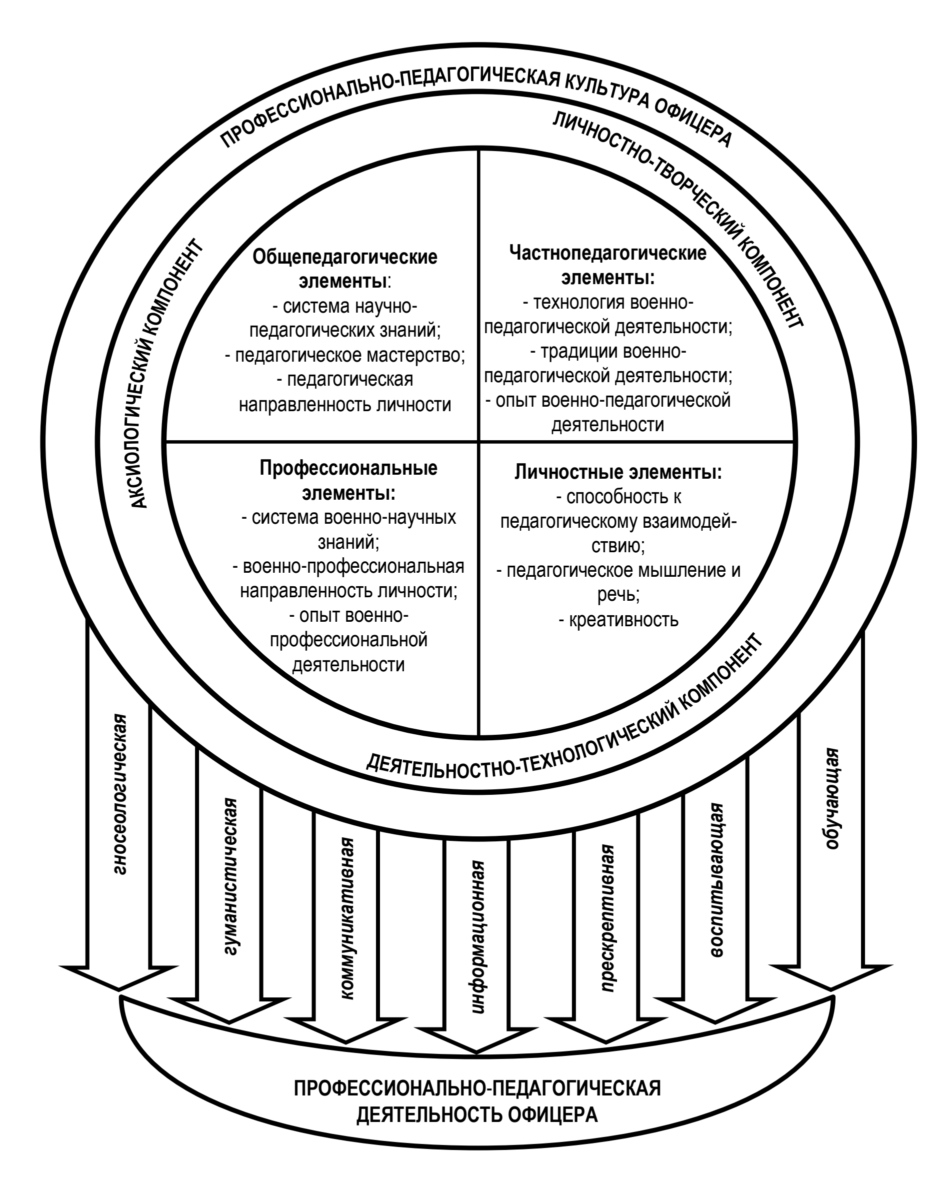


Рис. .6. Системообразующие компоненты, структурно-функциональные элементы и функции профессионально-педагогической культуры офицера

Как психолого-педагогическое явление, педагогическое мастерство офицера представляет собой синтез психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков и умений педагогической техники, которые во взаимодействии с качествами личности офицера позволяют ему решать учебно-воспитательные (педагогические) задачи[14].

В структуре современного педагогического мастерства офицера можно выделить:

- мастерство организатора индивидуальной и коллективной образовательной деятельности личного состава;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи и формирования у подчиненных опыта военно-про-фессиональной деятельности;
- авторитет офицера;
- мастерство владения педагогической техникой как совокупностью умений и навыков, необходимых офицеру для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных военнослужащих и воинский коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с подчиненными, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки демонстрации своего отношения к поступкам подчиненных и др.

Как нами уже отмечалось ранее, помимо знаний, умений и навыков педагогической деятельности, педагогическая культура общества включает отношения, смыслы, эмоциональную окраску, убеждения и многие другие факторы, формирующие у офицера *педагогическую направленность личности*. Данная динамическая характеристика отражает его стремление к педагогическому труду, определяемое отношением к педагогической деятельности, используемыми регуляторами и фильтрами, мотивацией к ней, интересами и желанием развиваться в качестве субъекта педагогической деятельности и др. Это одно из базовых понятий в структуре профессионально-педагогической деятельности, которое по своей сложности и объему сопоставимо с профессионально-педагогической культурой и затрагивает все уровни организации личности офицера как субъекта педагогического труда: от биологического до социального.

[14] Педагогическое мастерство офицера, как его определяет коллектив авторов во главе с доктором педагогических наук Олегом Юрьевичем Ефремовым, представляет собой сложное явление, непосредственно связанное с системой научно-педагогических знаний, основанное на педагогической технике, педагогической интуиции, умениях и навыках обучения и воспитания личного состава, отражающее способность офицера решать педагогические задачи с наименьшими затратами времени и усилий.

Наиболее важными составляющими педагогической направленности, требующими учета при организации целенаправленного процесса развития профессионально-педагогической культуры офицера, следует считать:

- мотивацию педагогической деятельности, основанную на осознании ее исторической и социальной значимости, роли и места в личностной и профессиональной самореализации, прямом интересе к ее основному содержанию, потребности в передаче собственного опыта, групповой и личностной идентификации и др.;

- нравственные регуляторы педагогической деятельности – исторически сложившиеся педагогические нормы, актуальные на нравственном уровне, внутренне принимаемые педагогические традиции, а также личностные смыслы педагогической деятельности;

- позицию «Я-педагог», базирующуюся на оценке себя как субъекта педагогической деятельности и сопоставлении с требованиями профессии, интериоризированном опыте педагогической деятельности и прогнозах собственного развития.

2-я группа – группа частнопедагогических элементов или частнопедагогический компонент – характеризует степень освоения офицером педагогической культуры офицерского корпуса и включает в себя:

а) технологии военно-педагогической деятельности;

б) традиции военно-педагогической деятельности;

в) опыт военно-педагогической деятельности.

Технологии военно-педагогической деятельности отражают инструментальное оснащение офицера, которое он готов использовать для решения задач обучения и воспитания личного состава. Качество этого функционального элемента во многом зависит от общепедагогической компетентности командира или начальника, соответствия его педагогического арсенала тому, что используется современной военно-педагогической практикой.

В состав технологии военно-педагогической деятельности входят:

- педагогические технологии, методики, методы, приемы и способы обучения и воспитания личного состава, которыми владеет офицер;

- методическая грамотность, способность разрабатывать собственные педагогические технологии на основе известных методов военно-педагогической деятельности;

- способность к анализу педагогической практики, адаптации успешного педагогического опыта к потребностям и особенностям своей военно-педагогической деятельности.

Традиции военно-педагогической деятельности ориентируют офицера на уникальные характеристики отечественной военной педагогики, ее преемственные идеи и опыт, взаимоотношения между субъектами военно-

педагогического процесса. По сути, многие великие полководцы и флотоводцы России – Петр Александрович Румянцев-Задунайский, Александр Васильевич Суворов-Рымникский, Федор Федорович Ушаков, Степан Осипович Макаров – являлись выдающимися педагогами, основателями военно-педагогических школ, а победы русского оружия можно с полным правом назвать победами военной педагогики. В связи с этим несомненным достоинством отечественной военной педагогики следует считать бережное сохранение и развитие военно-педагогической мысли, творческое отношение к педагогическому наследию великих представителей военной профессии.

Идеи, на которых строится современная военная педагогика, заложены более ста лет назад Михаилом Ивановичем Драгомировым, Дмитрием Алексеевичем Милютиным, Генрихом Антоновичем Леером, Николаем Петровичем Михневичем и другими яркими представителями российского офицерского корпуса, причем они до сих пор сохранили свою актуальность и образуют инвариантное идейное ядро военно-педагогической науки. По своей сущности традиции военно-педагогической деятельности как составляющая профессионально-педагогической культуры определяют, насколько офицер владеет исторически сложившимся опытом военно-педагогического труда, насколько он разделяет базовые идеи военной педагогики и строит свою педагогическую деятельность с их учетом.

В структуре военно-педагогических традиций следует выделить:

- исторический опыт военной педагогики, который интериоризирован офицером;
- базовые идеи и концепции военной педагогики, которые он принимает и на которые опирается в своей деятельности;
- отношение офицера к своим подчиненным, стиль управления и педагогический стиль общения с ними.

Опыт военно-педагогической деятельности – это индивидуальная форма ее присвоения военным руководителем, выраженная через закрепленные в его памяти целостные ситуации-скрипты (условия возникновения, особенности, способы разрешения, целесообразные алгоритмы действий и др.), обладающие определенным эмоциональным отношением и личностной окраской. Он может быть одновременно рассмотрен как процесс и результат проживания офицером явлений военно-педагогической действительности, обеспечивающих его активность в ней и образующих связь данного компонента педагогической культуры с остальными ее компонентами.

Опыт военно-педагогической деятельности офицера основывается:

- на личном опыте военно-педагогической деятельности;
- интериоризированном историческом и передовом опыте военно-педагогической деятельности офицерского корпуса;

- эмоциональном отношении офицера к опыту военно-педагогической деятельности.

3-я группа – группа профессиональных элементов или профессиональный компонент – определяет степень освоения офицером профессиональной военной культуры и включает в себя:

а) систему военно-научных знаний;

б) военно-профессиональную направленность личности;

в) опыт военно-профессиональной деятельности.

Система военно-научных знаний и опыт военно-профессиональной деятельности по своей природе совпадают с аналогичными составляющими общепедагогического и частнопедагогического компонентов военно-профессиональной культуры офицера, но различаются предметной областью. Так, *система военно-научных знаний* – это специальным образом структурированные знания и представления о военно-профессиональной деятельности, в частности, о том ее опыте, который передается военнослужащим в процессе их обучения и воспитания. В состав данной системы входят:

- общее представление о военно-профессиональной деятельности, начиная с философских идей, исторического и социального развития, вопросов геополитики и т.д., и заканчивая современными концепциями военного строительства и военными доктринами;

- научное знание в области военного дела, структурированное на трех уровнях: парадигмальном, теоретическом и практическом. Основными структурными элементами в этой области являются технологии военно-профессиональной деятельности;

- операции получения, обновления, актуализации, проверки, обработки и использования военно-научных знаний в военно-профессиональной деятельности и в процессе собственного развития офицера как ее субъекта.

Опыт военно-профессиональной деятельности, будучи индивидуальной формой ее присвоения офицером, включает в себя:

- личный опыт военно-профессиональной деятельности;

- интериоризированный опыт военно-профессиональной деятельности представителей офицерского корпуса;

- эмоциональное отношение офицера к опыту военно-профессиональной деятельности.

Военно-профессиональная направленность офицера – это сложное личностное образование, интегрирующее его преобладающие мотивы, потребности, интересы, мировоззрение, проявляющиеся как положительное

отношение к военно-профессиональной деятельности и намерение связать с ней реализацию своих личных и профессиональных планов, свое акме[15].

В состав военно-профессиональной направленности входят такие важные ее элементы, как:

- мотивация, основанная на чувстве долга и ответственности, стремлении к профессиональной самореализации, интересе к ее основному содержанию, групповой и личностной идентификации и др.;

- нравственные регуляторы: нормы, правила, традиции, стили и образцы поведения, активные в нравственном плане личности;

- позиция «Я-профессионал», базирующаяся на оценке себя как субъекта военно-профессиональной деятельности и сопоставлении с требованиями профессии, интериоризированном опыте военно-профессиональной деятельности и прогнозах собственного развития.

4-я группа – группа личностных элементов или личностный компонент – связан с профессионально важными качествами личности офицера, детерминирующими характер и эффективность его военно-педагогической деятельности. Она включает в себя:

а) педагогическое мышление и речь офицера;

б) его способность к педагогическому взаимодействию;

в) креативность.

Педагогическое мышление – это интегративное качество личности офицера, которое обусловлено уровнем развития у него способностей к педагогическому анализу и синтезу, а также таких качеств, как критичность, самостоятельность, широта, гибкость, активность, быстрота, наблюдательность и многие другие. Оно тесно связано с мировоззрением военного руководителя и наиболее отчетливо проявляется в его *речи*, являющейся главным профессиональным инструментом не только при решении педагогических задач, но и задач управления подразделением.

Педагогическое взаимодействие офицера с подчиненными в процессе их обучения и воспитания – это форма сотрудничества, объединяющая перспективные взаимосвязи командира и личного состава, основанные на взаимопонимании и взаимопереживании. Иначе говоря, это способ организации совместной деятельности, безусловно подразумевающий взаимоподдержку, взаимопомощь и объединение усилий.

Способность офицера к педагогическому взаимодействию в структуре его профессионально-педагогической культуры обеспечивается:

---

[15] Акме (от греч. *ακμή* – пик, вершина, высшая степень достижения, точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора). Наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его профессиональной зрелости и при достижении им наиболее высокого ее уровня – акме – называется акмеологией.

- педагогическим общением – особенностями коммуникативного межличностного взаимодействия офицера и подчиненных, опосредующего процесс обучения и воспитания, которые выражаются в уважении военнослужащих, принятии их равноценными субъектами военно-педагогического процесса, в ориентации на этические ценности, толерантности и, в целом, в стиле общения;

- педагогической эмпатией – способностью офицера сопереживать и сочувствовать подчиненным, основанной на умении воспринимать их внутренний, эмоционально-чувственный мир, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, а также использовать эмпатийную связь в военно-педагогическом процессе;

- педагогическим тактом – поведением офицера в процессе обучения и воспитания подчиненных, осуществляемым на глубокой нравственной, гуманной основе, с проявлением самообладания, выдержки, умения устанавливать доброжелательные отношения в любых ситуациях.

Представленный нами с позиции системного и культурологического подходов анализ феномена профессионально-педагогической культуры офицера позволяет утверждать, что она:

- базируется на совокупности его общей культуры, педагогического мастерства и педагогической техники;

- выступает в качестве составной части предметной педагогической культуры общества, педагогической культуры офицерского корпуса и профессиональной военной культуры;

- используется в обучении и воспитании личного состава;

- в совокупности с результатами личностного и профессионального развития характеризует его как субъекта военно-педагогической деятельности.

Результаты структурно-функционального анализа профессионально-педагогической культуры офицера обусловливают выделение в ней таких компонентов, как:

- общепедагогический компонент, отражающий степень предметной педагогической культуры общества;

- частнопедагогический компонент, характеризующий степень освоения педагогической культуры российского офицерского корпуса;

- профессиональный компонент, определяющий степень освоения профессиональной военной культуры;

- личностный компонент, связанный с профессионально важными качествами личности, определяющими характер военно-педагогической деятельности военного руководителя.

В связи с тем, что многие функциональные составляющие профессионально-педагогической культуры обладают свойствами усвоения и развития в ходе целенаправленной психолого-педагогической и профессионально-должностной подготовки будущих офицеров, полагаем необходимым представить их развернутое, практико-ориентированное описание.

3.2. Сущность функциональных составляющих профессионально-педагогической культуры офицера. Педагогическое мастерство

Как нами неоднократно отмечалось, военно-педагогическая или профессионально-педагогическая деятельность офицера является основой становления не только его профессионально-педагогической культуры, но и ее базовой составляющей – педагогического мастерства. Офицер как преподаватель и воспитатель должен понимать, что он управляет всеми компонентами педагогической деятельности, выстраивает ее цель, активизирует обучающихся и воспитуемых, подбирает и вырабатывает необходимые для этого методы и средства.

Педагогическое мастерство – это специфический комплекс свойств личности офицера, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации его профессионально-педагогической деятельности. Оно связано с гуманистической направленностью личности военного руководителя, его профессиональными знания, педагогическими способностями и педагогической техникой.

Гуманистическую направленность личности офицера как педагога призваны обеспечивать *принципы гуманной педагогики,* разработанные доктором психологических наук Шалвой Александровичем Амонашвили [5, 28]:

- принцип познания и усвоения обучающимся в педагогическом процессе истинно человеческого;
- принцип познания обучающимся в педагогическом процессе себя как человека;
- принцип совпадения интересов обучающегося с общечеловеческими интересами;
- принцип недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать обучающегося на антисоциальные поступки;
- принцип предоставления обучающемуся в педагогическом процессе необходимого общественного простора для наилучшего проявления своей истинной индивидуальности;
- принцип очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе;

- принцип определения качеств формирующейся личности обучающегося, его образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса.

Таким образом, ***гуманизация военно-педагогического процесса*** – это приближение к личности военнослужащего, признание его прав на развитие собственных способностей и интеллекта. С точки зрения гуманной педагогики, задача офицера не навязывать, а понять интересы подчиненного, помочь ему правильно, неискаженно осознать их и выразить себя в профессиональной деятельности.

В основе гуманистической направленности личности офицера лежит механизм *сотрудничества*, который характеризуется общими интересами, равными усилиями, отношениями доверия и уважения, складывающимися между ним и личным составом. Методами сотрудничества являются: совет, обсуждение, обмен мнениями, взаимопомощь, просьба, предложение и рекомендация.

Педагогическая направленность личности каждого отдельно взятого военного руководителя чрезвычайно многогранна. В качестве составляющих ее ценностных ориентаций целесообразно рассматривать:

1) ориентацию на себя – самоутверждение (подчиненные должны видеть в командире (начальнике) знающего, требовательного, широко эрудированного наставника);

2) ориентацию на средства педагогического воздействия;

3) ориентацию на обучающихся и воспитуемых, воинский коллектив;

4) ориентацию на цели военно-педагогической деятельности.

Из представленных ориентаций важнейшей для офицера является ориентация на цель, но при условии гармоничной скорректированности других видов направленности (достойного самоутверждения, целесообразных средств, учета потребностей военнослужащих). С учетом данного замечания ***педагогическое целеполагание*** – это потребность военного руководителя в планировании своего военно-педагогического труда, готовность к изменению его методов и приемов в зависимости от сложившейся педагогической ситуации. Как качество личности оно свидетельствует о способности командира (начальника) анализировать задачи, вытекающие из единства целей общества и вооруженной организации государства, интериоризировать их и доводить до сознания подчиненных, впоследствии совместно с ними изыскивая способы и пути наиболее грамотного и эффективного решения. Лишь ощущая ответственность перед будущим страны, Вооруженных Сил, своего вида и рода войск, воинской частью и подразделением, при сочетании устремленности и любви к подчиненным начинает формироваться мастерство офицера как пе-

дагога. *«Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный учитель»*, – говорил Лев Николаевич Толстой.

Гуманистическая направленность как сверхзадача в повседневной воспитательной работе педагога-мастера всегда определяет его конкретные задачи. Сравним две позиции. Молодой офицер, проводя экскурсию для потенциальных призывников в музее воинской части, обращает внимание на наиболее презентабельные экспонаты, особо выдающиеся моменты жизнедеятельности военнослужащих. Собственно говоря, он реализует пропаганду военной службы. Офицер, обладающий педагогическим мастерством и развитой профессионально-педагогической культурой, видит в подобной экскурсии целый комплекс задач: увлечь будущих защитников Отечества самопознанием; подтолкнуть к выбору профессии военнослужащего; показать воинскую деятельность изнутри и тем самым пробудить глубокое уважение к представителям ратного труда; в конечном итоге – помочь молодым людям подняться на более высокую ступень социального развития.

Фундаментальная основа педагогического мастерства офицера – ***профессиональные знания***. Они обращены, с одной стороны, к военной науке, дисциплинам, которые преподает подчиненным командир, а с другой – к обучающимся, приобретающим их.

Содержание военно-профессиональных знаний составляет знание преподаваемых предметов боевой подготовки, их методики, педагогических и психологических аспектов воинской деятельности. Важными особенностями профессионально-педагогического знания выступают его *комплексность* и *обобщенность*, востребующие от офицера способность синтезировать изучаемые науки. Стержень синтеза – решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления психологической сущности явлений, выбора способов взаимодействия с подчиненными на основании познанных законов развития и формирования их личности. Об этом еще в начале XX в. писал участник Русско-японской войны, полковник Генерального штаба Петр Иванович Изместьев: *«В наш век, век крайней нервозности как масс, так и отдельного человека, приходится более чем прежде считаться со слабостями человеческой природы. Современная тактика требует не только от начальника, но и от рядового бойца знания, инициативы и умения воздействовать на других – словом, тактика тоже сделалась более психологической. С этой точки зрения и приходится нам воспитывать солдата…»*.

Помимо комплексности и обобщенности, профессиональное знание офицера как педагога-мастера характеризуется и такой важной особенностью, как *личностная окрашенность*, поскольку мастерство педагога, в первую очередь, заключается в «очеловечивании», одухотворении знания,

которое не просто передается из книг в аудиторию, а излагается как собственный, многократно осмысленный и осознанный взгляд на мир.

Профессиональные знания тесно связаны с ***профессионально-педагогической компетентностью офицера***, рассматриваемой как его психолого-педагогическая подготовленность и способность к выполнению обязанностей и решению задач, детерминируемых педагогическими аспектами исполняемой должности. Профессионально-педагогическая компетентность выступает мерой и основным критерием определения соответствия военного руководителя требованиям военно-педагогической деятельности, поскольку профессионально компетентным может быть только такой труд преподавателя и воспитателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическое общение, реализуется личность офицера как педагога, достигаются необходимые результаты обучения и воспитания подчиненных.

Сложность приобретения профессионально-педагогической компетентности состоит в том, что профессионально-педагогическое знание должно формироваться сразу на четырех уровнях:

1) методологическом – знание закономерностей развития общефилософского плана, обусловленности целей воспитания и обучения и пр.;

2) теоретическом – знание законов, принципов и правил педагогики и психологии, основных форм деятельности и пр.;

3) методическом – конструирование учебно-воспитательного (военно-педагогического) процесса;

4) технологическом – решение практических задач обучения и воспитания военнослужащих в конкретных условиях.

Содержание каждого уровня требует достаточно развитого ***профессионально-педагогического мышления***, обеспечивающего отбор, анализ и синтез приобретенных знаний, их представление и реализацию в технологичной форме. Еще в 1970 г. на Всеармейском совещании молодых офицеров Маршал Советского Союза Антон Андреевич Гречко подчеркивал: *«Творческое мышление, умение думать над проблемами, диалектически анализировать явления и события, делать из них практические выводы для своей работы – вот что должно быть присуще нашим офицерам»*.

Педагогическое мышление офицера многообразно, оно может быть теоретическим, диагностическим, практическим и даже интуитивным, характеризующимся быстротой[16] протекания и отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью. Педагогическое мышление базируется

---

[16] Быстрота ума – это способность человека продуктивно решать сложные задачи в условиях дефицита времени. Она заключается в предельной концентрации умственной энергии на достижении цели, повышении эмоциональной активности, сокращении мыслительного поиска за счет интуитивных догадок.

на таких качествах ума, как гибкость, прогностичность, активность, критичность, самостоятельность, глубина, широта, логичность и ясность[17].

Ранее нами уже отмечалось, что скорость принятия педагогически оправданного решения на основе предвидения дальнейшего развития ситуации без полного ее анализа обеспечивает такое интеллектуальное качество, как *педагогическая интуиция*. Интуитивный способ педагогического мышления необходим военному руководителю в силу множественности и неповторимости возникающих в повседневной деятельности подчиненного подразделения педагогических ситуаций, ограниченности времени для их осмысления.

С педагогической интуицией тесно коррелирует *педагогическая импровизация* – не подготовленное заранее внезапное решение и его мгновенное воплощение. Напомним, что она, как правило, включает в себя четыре этапа. Первый этап условно можно назвать *педагогическим озарением*, когда в ходе учебно-воспитательного процесса офицер в ответ на вопрос или поступок подчиненного получает внутренний импульс, способствующий выработке необычной мысли или идеи. Второй этап – *осмысление оригинальной идеи* и *моментальный выбор пути ее реализации*. Третий этап – *педагогически значимое воплощение замысла*, осуществление импровизации на глазах у изумленных военнослужащих. Четвертый этап – *оценивание* и *мгновенный анализ воплощения педагогической идеи*, моментальное решение о продолжении импровизации, если по ее ходу рождается новая идея, или завершение ее плавным переходом к запланированному заранее замыслу[18].

---

[17] Прогностичность ума – это способность предвидеть многие события задолго до их наступления на основе анализа последовательности и причинной обусловленности разворачивающихся явлений. Гибкость ума обнаруживается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на другую, многообразии аспектов в подходе к решению задач, свободе от сковывающего влияния шаблонных и трафаретных способов решения, легкости перестройки сложившихся схем мышления и систем действия. Активность ума – это постоянное стремление к познанию и самосовершенствованию (высокий уровень развития познавательных интересов, любознательность, многостронность увлечений). Критичность ума – это трезвая оценка своих возможностей, тщательная проверка гипотез и намеченных планов действий. Самостоятельность ума – это уверенность в своих умственных силах, отсутствие слепой подражательности, умение без помощи других решать сложные педагогические задачи. Глубина ума – это способность познавать в предметах и явлениях наиболее существенное, часто скрытое, видеть за разрозненными фактами определенные причино-следственные связи и закономерности. Широта ума – это умение замечать единичное, частное на фоне общего, более системного. Логичность ума – это строгая последовательность, систематичность в мышлении, умение пользоваться логическими приемами и операциями. Ясность ума – это умение отвлечься от частных моментов в изучаемом явлении, представить четко и образно его структурные элементы, взаимосвязи, последовательный ход развития.

[18] Приведем в качестве примера следующую ситуацию. После успешного выполнения личным составом поставленной сложной задачи командир взвода объявил благодарность рядовому Дов-

Скорость приобретения педагогического мастерства не регламентируется ростом объема профессиональных знаний жестко. Курсант или слушатель, который отлично успевал в военном вузе, далеко не всегда эффективно работает на военно-педагогическом поприще, поскольку существуют индивидуальные предпосылки результативной военно-педагогической деятельности, стимуляторы развития профессионально-педагогической культуры офицера – способности, в том числе и педагогические, о которых мы уже частично рассказывали выше.

Способность к педагогической деятельности – это совокупность специфических особенностей протекания психических процессов человека, содействующих ее успешности. Если говорить о *генеральной педагогической способности*, объединяющей все ведущие, то она наиболее точно может быть определена как *чувствительность офицера к объекту (субъекту) военно-педагогического процесса* – формирующемуся военному специалисту, его развивающейся и совершенствующейся личности.

Повоторимся, что, опираясь на исследования ведущих ученых, можно выделить *пять основных способностей личности к педагогической деятельности*:

1) коммуникативность, подразумевающую расположенность к людям, доброжелательность, общительность;

2) перцептивность (способность восприятия настоящего и будущего) – педагогическую зоркость (наблюдательность, предвидение, антиципацию), эмпатию, рефлексию и педагогическую интуицию;

3) динамизм личности – способность к волевому воздействию на подчиненного и его логическому убеждению;

4) оптимистическое прогнозирование – способность опираться на положительные качества личности военнослужащего;

5) педагогическую креативность – способность к педагогическому творчеству.

галюку, но четкого ответа и радости на лице подчиненного при этом не услышал и не увидел. Более того, мимика рядового и его поза явно свидетельствовали о том, что он «не нуждается» в поощрении офицера. Что предпринять командиру? Сделать вид, что не заметил действия подчиненного? Но все это происходит в присутствии других членов воинского коллектива и уход от острой проблемы послужит не на пользу офицеру… Упрекнуть рядового за нечеткость ответа и неподтянутость? Но тогда будет полностью обесценено само воспитательное воздействие в форме поощрения… Для исправления ситуации офицер использует импровизацию. Он мягко и с юмором бросает реплику о том, что рядовой Довгалюк настолько растерялся от неожиданной похвалы, что забыл о строевой подтянутости и уставном ответе на поощрение. Шутка воспринята. Товарищи смеются, а рядовой Довгалюк осознает, что проявил бестактность по отношению к командиру и выглядит в глаза остальных достаточно глупо.

В зависимости от различных характеристик военно-педагогической деятельности педагогические способности офицера целесообразно дифференцировать на *общие* и *специфические способности*, а их, в свою очередь, на *подгруппы единичных* и *частных способностей*. Такое системно-иерархическое представление структуры военно-педагогических способностей позволяет четко отслеживать зависимости между ее слагаемыми, целеустремленнее формировать их, руководствуясь современными идеями системного научного подхода (см. табл. 6).

Таблица 6

Системно-иерархическая структура военно-педагогических способностей офицера

Группа (подгруппа) военно-педагогических способностей	Единичные и частные военно-педагогические способности
Общие военно-педагогические способности:	
1) общественно-политические способности:	а) высокая идейная убежденность (убежденность в правильности и необходимости воинского обучения и воспитания, преобразовании общественных отношений) и принципиальность (развитое чувство ответственности за формирование личности военнослужащего, потребность в решении военно-педагогических задач); б) патриотизм и интернационализм; в) нравственная воспитанность (понимание роли морального фактора в военном деле и необходимости его всемерного укрепления)
2) организаторские способности:	а) склонность к организаторской работе в области обучения и воспитания военнослужащих; б) убежденность в необходимости тщательной организации боевой подготовки и воспитательной работы, понимание их как главных условий решения поставленных перед подразделением (частью) задач; в) деловитость, аккуратность, точность, настойчивость, инициативность, активность, целеустремленность, самостоятельность, требовательность в организации военно-педагогического процесса

Группа (подгруппа) военно-педагогических способностей	Единичные и частные военно-педагогические способности
3) творческие способности:	а) чувство нового, развитое творческое воображение, склонность к творческому решению поставленных задач; б) склонность к объяснительному и обоснованному подходу в оценивании ситуации и принятии решения; в) склонность к умственной деятельности, интерес к научным знаниям; г) интерес к психолого-педагогическим проблемам; д) склонность к творческому поиску обоснованных ответов на проблемные вопросы организации и осуществления военно-педагогического процесса; е) способность к принятию методологически и методически обоснованных решений в области обучения и воспитания военнослужащих; ж) интерес к публикациям по военной психологии и педагогике, стремление опираться на достижения науки при работе с подчиненными; з) потребность к непрерывному психолого-педагогическому самообразованию, развитию педагогического мастерства и совершенствованию профессионально-педагогической культуры
Специфические военно-педагогические способности	
1) способности к обучению личного состава (дидактические способности)	а) склонность к обучению военнослужащих, интерес к вопросам их учебно-познавательной деятельности, дидактике, методике, педагогической технологии, изучению и обобщению передового педагогического опыта, нетерпимость к упрощенчеству и условностям в организации боевой подготовки; б) педагогическая наблюдательность: - развитая способность к восприятию других людей, устойчивость внимания к малозаметным информативным признакам их личности, поведения, состояний; - способность правильно распределять

Группа (подгруппа) военно-педагогических способностей	Единичные и частные военно-педагогические способности
	внимание при наблюдении за подразделением в процессе проведения учебных занятий, подмечать социально-психологические явления, происходящие в воинском коллективе, понимать его запросы, интересы, быстро учитывать их; - способность замечать даже незначительные изменения личности подчиненного, перемены к лучшему и худшему; в) развитая память на лица, фамилии, имена, биографические данные, педагогически значимые события, факты, учебный материал, рекомендации и положения научной психологии и педагогики; г) способности к педагогическим представлениям и воображению: - способность мысленно представлять внутренний мир подчиненных; - способность представлять индивидуальный характер психической деятельности обучающихся, испытываемые ими трудности (ставя себя на их место); - способность мысленно проектировать желательные изменения обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности, планировать учебные ситуации, учитывать факторы, влияющие на военно-педагогический процесс; - отчетливые представления по всем вопросам преподаваемой учебной дисциплины; д) педагогическое мышление: - способность мыслить психолого-педагогическими категориями и руководствоваться соответствующими соображениями при решении практических задач обучения; - ясность, логичность, доказательность, смелость, находчивость, гибкость, быстрота мышления в процессе обучения, практичность ума, сила анализа и синте-

Группа (подгруппа) военно-педагогических способностей	**Единичные и частные военно-педагогические способности**
	за; - педагогическая интуиция; - способность правильно отбирать учебный материал и подготавливать его с учетом всех требований к обучению и психолого-педагогических условий эффективности усвоения обучающимися; е) речевые способности: - способность логично, ярко, доступно и образно излагать свои мысли, представления и учебный материал; - способность мыслить при изложении учебного материала и вовлекать в этот процесс обучающихся; - способность заинтересовать обучающихся излагаемым материалом и удерживать их внимание; - способность свободно излагать содержание учебного материала с одновременным внимательным наблюдением за аудиторией; - приятный тембр голоса, звучность речи, четкость дикции, отсутствие дефектов речи
2) способности к воспитанию личного состава	Дополнительно к дидактическим способностям: а) склонность к воспитательной деятельности, интерес к ней и проблемам ее оптимизации, устойчивое стремление к преодолению трудностей, вера в достижение воспитательных целей и собственные возможности; б) способность привлекать к себе людей: - общительность, доступность, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, тактичность, справедливость, честность, принципиальность; - склонность видеть в людях их достоинства и опираться на эти достоинства, понимание подчиненных, стремление помогать людям; - самокритичность и высокая требовательность к себе, скромность, пример-

Группа (подгруппа) военно-педагогических способностей	Единичные и частные военно-педагогические способности
	ность во всем; - стремление строить взаимоотношения с подчиненными, исходя из индивидуальных особенностей, психических состояний в данный момент и интересов воспитания, дела; в) способность убеждать людей: - личная примерность в жизни, общественная устремленность, отсутствие корысти, жадности, личной расчетливости; - особая сила логики, страстность, личная убежденность при изложении и обсуждении мировоззренческих и нравственных проблем, связь теории с практикой, опора на личный опыт воспитуемого, учет его индивидуальных особенностей; - смелость в обсуждении трудных вопросов жизни, ясность, твердость личной позиции, неуклонное стремление к защите коллективных интересов, доказательность; - тактичность при убеждении воспитуемого, предвидение его внутренней позиции, хода мыслей, умение прислушиваться к высказываниям собеседника, стремление понять его; - нетерпимость к формализму и шаблону в воспитательной работе с личным составом, изобретательность и выдумка в поиске ее форм, методов и приемов; - терпеливость и настойчивость в достижении воспитательных целей; г) способность влиять на поведение людей: - ярко выраженная общественная устремленность всех решений, действий, поступков, отношений и оценок; - целеустремленность, активность, энергичность, увлеченность в работе; - уверенность в решениях и действиях, реализуемых в присутствии подчинен-

Группа (подгруппа) военно-педагогических способностей	Единичные и частные военно-педагогические способности
	ных; - твердость, требовательность к себе и другим, быстрота ориентировки в настроениях людей, находчивость в воспитательных решениях; - стремление предвидеть и учитывать психолого-педагогические последствия принимаемых решений, проводимых мероприятий, их системы, стиля работы и пр.; - целенаправленное эмоционально-волевое воздействие на руководимый воинский коллектив по категориям военнослужащих (рядовых, контрактников, сержантов, старшин, офицеров); - быстрота в изучении и оценке инидивидуальных особенностей людей, взаимоотношений и настроений в коллективе; - быстрота и правильность подбора исполнителей с учетом их индивидуально-психологических особенностей, подготовленности, состояний; - сочетание административных и воспитательных форм работы, единоначалия с опорой на подчиненных, требовательности к другим и к себе

Представленная в таблице 6 структура военно-педагогических способностей может быть дополнена и другими компонентами. Так, хорошие артистические, художественные, музыкальные, спортивные и иные способности офицера могут благоприятствовать его военно-педагогической деятельности и даже оказаться в числе компонентов, определяющих ее успешность. Кроме того, возможна компенсация некоторых слабо развитых элементов структуры способностей за счет особо сильного развития иных (например, дефектов произношения слов яркостью и страстностью изложения содержания учебного материала). Понимание структуры военно-педагогических способностей лежит в основе программы их развития у курсантов и офицеров в ходе психолого-педагогической подготовки.

Способность к военно-педагогической деятельности, как и к другим видам военно-профессиональной деятельности, обнаруживается в том,

насколько эффективно протекает освоение офицером психолого-педагогических компетенций, насколько глубоко и прочно он овладевает приемами и способами обучения и воспитания личного состава.

Проверку своих способностей офицеру следует начинать с *коммуникативности*, т.е. способности общаться. В принципе такой способностью обладает каждый человек, но выражена она у всех по-разному. Низкий уровень коммуникативности военного руководителя разрушает саму среду его профессиональной деятельности – создает барьеры для общения с подчиненными, препятствует эффективному взаимодействию с ними. Поэтому ему следует проанализировать, испытывает ли он желание находиться в обществе других людей, есть ли у него расположенность к ним.

Общительность включает в себя не только желание и потребность в общении, но и способность испытывать удовлетворение от процесса коммуникации. Доброжелательность и ощущение удовлетворения от работы с личным составом, взаимодействия с коллегами обеспечивают и поддерживают высокий уровень работоспособности командиров и начальников, создают своего рода «подпитку» творчеству.

Рассмотрим особенности педагогического общения.

Педагогическое общение – это профессиональное общение офицера как преподавателя и воспитателя с подчиненными, выступающими в роли обучающихся и воспитуемых, в ходе проведения занятий по различным предметам боевой подготовки и воспитательных мероприятий, а также во внеслужебное время и вне учебно-воспитательного процесса, направленное на создание благоприятного социально-психологического климата, передачу и восприятие необходимой информации.

Общение – процесс двусторонний. Если для офицера это вид профессиональной деятельности, то для подчиненных – вид жизнедеятельности. Отсюда и очевидная разница их позиций в общении. Для рядового состава, проходящего службу по призыву или контракту, общение с сослуживцами, младшими и старшими командирами, начальниками – часть жизни. Офицер-педагог, общаясь с личным составом, работает. Следовательно, он должен всегда отдавать себе отчет в том, что происходит между ним и его подчиненными. Участвуя в педагогическом общении, военный руководитель всегда должен находиться и как бы вне его: наблюдать, анализировать, принимать решения, находить оптимальные способы осуществления.

Общение в педагогической деятельности непременно связано с большим эмоциональным напряжением. Здесь крайне неуместна грубость, поскольку она наглухо закрывает дверь в душу подчиненного. Антон Семенович Макаренко говорил: *«Нельзя воспитывать в людях пренебрежение к интересам других, призрение к интересам коллектива, и в то же время мы не*

должны воспитывать слюнтяев, добреньких ангелочков, которые всем уступают и кланяются».

Неправильно построенное педагогическое общение может вызвать у подчиненных страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности и даже нарушения речи. У них снижается желание думать самостоятельно, появляется конформность в поведении, складывается устойчивое негативное отношение не только к офицеру, но и преподаваемым им предметам боевой подготовки, реализуемым воспитывающим воздействиям.

Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется такими функциями, как познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение.

Информационная функция педагогического общения, обеспечивая процесс обмена материальными и духовными ценностями, создает условия для развития у обучающихся и воспитуемых положительной мотивации на военно-педагогический процесс, обстановки совместного поиска и активного познавательного мышления.

Образуя социальное поле деятельности личности, общение через роли, выполняемые ею, *программирует тот или иной шаблон социального поведения* (обучающий и обучающийся, воспитатель и воспитуемый). Смена социальных ролей способствует как многосторонним проявлениям личности – «сбрасыванию масок», так и возможности войти в роль другого, содействуя процессу восприятия человека человеком. Офицеры могут вводить личностно-ролевую форму в военно-педагогический процесс: подключать личный состав к ведению отдельных элементов теоретических и практических занятий, предоставлять возможность каждому обучающемуся побывать и в роли организатора, и в роли исполнителя.

Функцией педагогического общения выступает и *самоутверждение личности*, поскольку в его поле решается задача оказания помощи военнослужащим в осознании своего профессионального «Я», ощущении своей личностной значимости, формировании адекватной самооценки и перспектив личностного развития, повышении уровня притязаний.

Реализация такой важной функции педагогического общения как *сопереживание (эмпатия)* обеспечивает условия для понимания участниками военно-педагогического процесса чувств друг друга, формирования способности встать на позицию другого, принять его точку зрения, что нормализует отношения в воинском коллективе. Офицеру как педагогу важно понять подчиненного, вникнуть в его потребности и интересы для того, чтобы осуществлять взаимодействие с ним с учетом его представлений.

Заметим, что очень часто молодые офицеры не могут организовать педагогическое общение системно и невольно ограничиваются только какой-то одной функцией, например, информационной, что, в целом, не содействует повышению качества военно-педагогического процесса.

В.А. Кан-Калик полагает, что *структура профессионально-педагогического общения* включает в себя [28, 29]:

1) моделирование педагогом предстоящего общения с группой (прогностический этап);

2) организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативную атаку);

3) управление общением в ходе педагогического процесса;

4) анализ осуществленной системы общения и нацеливание ее на предстоящую деятельность.

Этап моделирования требует знания особенностей аудитории: характера ее познавательной деятельности, вероятностных затруднений, динамики работы. В связи с этим подготавливаемый для занятия материал должен быть мысленно представлен в ситуации предстоящего взаимодействия и продуман не только от лица преподавателя, но и от лица обучающихся, по возможности, в разных вариантах.

Этап, называемый «коммуникативной атакой», говорит сам за себя. На данном этапе офицеру необходима техника быстрого включения группы в работу, поэтому он должен владеть приемами самопрезентации и динамического воздействия (подать себя таким образом, чтобы вызвать заинтересованность).

На *этапе управления общением* необходимо умение поддерживать инициативу обучающихся, организовывать диалог, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия.

И, наконец, *анализ общения* направляется на соотнесение его цели, средств и достигнутого результата.

Естественно, офицер должен быть инициатором, лидером в управлении общением и, в целом, учебно-воспитательным процессом. Поэтому ему следует:

- обращать внимание на оперативность начала контакта с обучающимися и воспитуемыми, формирование чувства «мы» во время различных занятий и мероприятий;

- вводить личностные аспекты во взаимодействие с подчиненными, демонстрировать собственную расположенность к воинскому коллективу;

- ярко и доходчиво разъяснять цели учебной, воспитательной и служебной деятельности;

- рефлексировать внутреннее состояние личного состава, организовывать цельный контакт со всеми и каждым;

- постоянно контролировать возможность возникновения стереотипных негативных установок по отношению к отдельным подчиненным.

Все это помогает преодолевать *коммуникативные барьеры* (препятствия, мешающие эффективному общению), возникающие у молодого офицера, как правило, в начале его профессиональной карьеры. Барьер – это негативная установка, складывающаяся на основании прошлого опыта общения, в преодолении которой помогает развитие такого свойства, как *оптимистическое прогнозирование собственной деятельности*.

К числу «классических» коммуникативно-педагогических барьеров следует отнести, в первую очередь, *боязнь аудитории*. Она снимается психологической настройкой, переключением внимания на интерес к предстоящей работе, поиском эмоционального ядра общения. Среди прочих помех педагогическому общению можно выделить физический, социальный и гностический барьеры.

Физический барьер – это дистанция или объект, посредством которых преподаватель «удаляется» от обучающихся, «закрывает» себя, пытаясь «спрятаться» за рабочий стол, стул, «забиться в угол», прикрыться кафедрой.

Социальный барьер создается постоянным подчеркиванием своей позиции «сверху», своего служебного и когнитивного превосходства (по принципу «Я – начальник, ты – дурак!», «Я сказал люминий, значит, люминий!» и т.п.).

Гностический барьер возникает тогда, когда офицер не адаптирует свою речь к уровню понимания обучающихся (говорит «заумно»).

Если сгруппировать основные трудности, которые возникают в общении у начинающего офицера-педагога, то получится следующая зависимость. Неумение наладить контакт и непонимание внутренней психологической позиции обучаемого и воспитуемого личного состава влечет сложности в управлении общением на занятиях по предметам боевой подготовки и в ходе воспитательных мероприятий. Неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от военно-педагогических задач вызывает трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к учебному материалу, а также сложности в управлении собственным психическим состоянием в общении.

Напомним, что в общении можно выделить три основные стороны: коммуникацию, взаимодействие (интерактивную сторону общения) и отношение (перцептивную сторону общения). Это как бы надводные и подводная части айсберга, где видимая часть – серия речевых и неречевых действий, контактов, а внутренняя, невидимая – потребности, мотивы, интересы, чув-

ства – все, что толкает человека к общению и способствует ему в дальнейшем.

В целом исследователи вычленяют *три основных стиля отношения педагогов к коллективу обучающихся*: устойчиво-положительный, пассивно-положительный и неустойчивый. Но встречаются и такие личности, у которых отмечаются признаки негативного стиля отношения к наставляемым – от ситуативно-отрицательного до устойчиво-отрицательного.

Как известно, в психологии разработаны довольно четкие черты социально-психологического портрета различных типов руководителей, проанализирована техника их общения с членами коллектива. Офицер, исполняя педагогические функции, продолжает оставаться руководителем и, следовательно, тоже по-разному может осуществлять свое взаимодействие с личным составом. Рассмотрим *три основных стиля педагогического руководства,* получивших образные наименования «разящие стрелы», «возвращающийся бумеранг» и «плывущий по течению плот», обращая особое внимание на интерактивную сторону общения.

Стиль *«разящие стрелы»* или, по традиционной классификации, *авторитарный стиль* педагогического руководства обнаруживается в ситуации, когда офицер, организующий учебно-воспитательный процес в подразделении, единолично определяет направление деятельности воинского коллектива, указывает, кто с кем должен сидеть в ходе теоретических занятий, осуществлять совместную работу в процессе тренажей на технике, пресекает всякую инициативу подчиненных. В общении с военнослужащими он весьма лаконичен, в его речи преобладает начальственный тон и явно прослеживается нетерпимость каких-либо возражений. Основные формы взаимодействия «стрелка» с личным составом – приказ, указание, инструктирование, выговор. Даже редкое в данном случае поощрение звучит как команда, а то и как саркастическое оскорбление: «Вы хорошо сегодня отработали норматив развертывания станции. Удивительно… Не ожидал от вас такого». Обнаружив ошибку, офицер, использующий авторитарный стиль руководства, как правило, высмеивает виновного, активно критикует его действия, не разъясняя при этом ни сути ошибки, ни путей ее исправления. Как следствие, при отсутствии командира, работа подчиненных замедляется или попросту игнорируется.

При всей кажущейся эффективности авторитарного стиля руководства учебно-познавательной и воспитательной деятельностью личного состава, офицеру следует четко осознавать его способность создавать крайне неблагоприятный социально-психологический климат в воинском коллективе. Авторитаризм обусловливает формирование напряженной обстановки в подразделении, порождает недоверие и нецелесообразное соперничество между

военнослужащими. При таком стиле у подчиненных задерживается становление коллективистских качеств, развивается нервно-психическая неустойчивость, складывается неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими.

В основе авторитарной позиции офицера как педагога, как правило, лежит низкий уровень его профессионально-педагогической культуры, пренебрежение индивидуальными особенностями подчиненных, игнорирование принципа допустимой самодеятельности воинского коллектива. Преодоление авторитарного стиля связано со становлением в подразделении высоконравственных отношений, культуры общения, основанных на гуманных ценностных ориентациях самого командира (начальника), развитии у военнослужащих способности к разумному самоуправлению в сочетании с педагогическим руководством.

Стиль *«возвращающийся бумеранг»* или *демократический стиль* педагогического руководства характеризуется, в первую очередь, опорой офицера на мнение воинского коллектива. Он старается донести цель познавательной деятельности до сознания каждого военнослужащего, подключает всех обучающихся к активному участию в обсуждении хода работы, видит свою задачу не только в контроле и координации, но и воспитании. В результате у подчиненных формируется уверенность в себе, развивается самоуправление, стремление к самосовершенствованию. Демократичный офицер-наставник старается наиболее оптимально распределить учебную нагрузку, учитывая индивидуальные склонности и способности конкретного военнослужащего, поощряет активность, приветствует инициативу. Основные способы общения, используемые таким командиром, – просьба, убеждение, совет и информирование.

Демократический стиль руководства, реализуемый в ходе организации и осуществления военно-педагогического процесса, является наиболее релевантным военно-образовательным целям. Хотя на первых порах количественные и качественные показатели учебно-воспитательной деятельности здесь могут быть и ниже, чем при авторитаризме, но постепенно у военнослужащих формируется осознанное желание работать даже при отсутствии внешнего контроля, повышается уровень творчества, инициативы, старания, ответственности за происходящее в коллективе.

Стиль *«плывущий по течению плот»* или *либеральный стиль* по своей природе анархический, попустительский. В данном случае офицер старается не вмешиваться в жизнь воинского коллектива, не проявляет какой-либо активности, вопросы обучения и воспитания подчиненных рассматривает формально, легко подчиняется сторонним (подчас достаточно противоречивым) веяниям и влияниям. Он фактически самоустраняется от ответственности за

происходящее. Естественно, ни о каком педагогическом авторитете, а также эффективности решаемых педагогических задач здесь речи быть не может.

В своей совокупности стиль отношения к личному составу и характер организуемого в ходе руководства подчиненными взаимодействия образуют *стиль педагогического общения*. Так, В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения [29]:

1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

2) общение на основе дружеского расположения;

3) общение-дистанция;

4) общение-устрашение;

5) общение-заигрывание.

В основе *общения, построенного на основе увлеченности совместной творческой деятельностью*, лежит устойчиво-положительное отношение офицера к подчиненным и делу, стремление совместно (а значит, и демократично) решать вопросы организации учебно-познавательной, учебно-тренировочной и воспитывающей деятельности личного состава. Увлеченность совместным творческим поиском – наиболее продуктивный для всех участников военно-педагогического процесса стиль общения.

Стиль педагогического общения на основе дружеского расположения тесно связан с предыдущим. Собственно говоря, он выступает одним из условий его эффективного становления. Рассматривая систему взаимоотношений педагога с воспитанниками, выдающийся организатор А.С. Макаренко неоднократно настаивал на использовании дружеского тона при выстраивании педагогического взаимодействия с коллективом учащихся: *«По отношению к воспитанникам руководящий и педагогический персонал всегда должен быть вежлив, сдержан, за исключением тех случаев, когда требуется либо некоторое повышение тона в связи с новыми требованиями, либо такое же повышение в сторону большей его эмоциональности – во время общих собраний, общих работ, отдельных прорывов в коллективе. Во всяком случае, никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т.п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми»*.

К сожалению, довольно распространенным в военно-профессиональной среде является *стиль «общение-дистанция»*. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений командира и подчиненных в качестве своего рода демаркационной линии постоянно фигурирует стремление военного руководителя к дистанцированию по типу: «Вы не знаете – я

знаю!», «Слушайте меня! Я старше и умнее, имею опыт, наши позиции несравнимы!», «Есть только две точки зрения: одная моя, а другая – неправильная!». У такого командира в целом может обнаруживаться положительное отношение к личному составу, но организация деятельности ближе к авторитарной, что снижает общий творческий уровень их совместной работы. В конечном итоге, несмотря на кажущийся внешний порядок, этот стиль общения ведет к педагогическим неудачам, а нередко – и к полному фиаско.

Общение-устрашение следует рассматривать в качестве крайне негативной формы общения-дистанции, поскольку оно соединяет в себе и отрицательное отношение к военнослужащим, и авторитарность в способах организации их (в данном случае, как правило, не совместной с командиром) деятельности. Например: «Слушайте меня внимательно, иначе ваша надбавка за сложность и напряженность окажется под угрозой секвестирования!!!», «Вы у меня получите! Я вам задам!» и т.д. Подобный стиль общения обычно создает и на занятиях по боевой подготовке, и в повседневной деятельности личного состава подразделения атмосферу нервозности, эмоциональной напряженности, тормозит творческую совместную и индивидуальную работу, так как ориентирует не на программу целесообразных действий, а на соблюдение чрезвычайно завышенного числа зачастую в буквальном смысле надуманных ограничений и запретов.

Проявлением либерализма, отсутствием требовательности к подчиненным даже в условиях их положительного восприятия отличается *общение-заигрывание*. Оно вызвано стремлением командира завоевать ложный, дешевый авторитет у личного состава, в особенности, проходящего военную службу по контракту. Причиной использования такого педагогического стиля общения является, с одной стороны, желание быстро наладить контакт с воинским коллективом и его отдельными, занимающими лидерские позиции, представителями, а с другой – отсутствие навыков военно-педагогической деятельности.

Характеризуя описанные выше стили педагогического общения системно, можно выделить 20 основных видов отношений, которые складываются в диаде преподаватель-обучающийся (командир-подчиненный, руководитель-исполнитель, педагог-воспитанник) в процессе их совместной деятельности (см. табл. 7).

Таблица 7

Основные виды отношений, складывающихся между командиром и подчиненными в процессе совместной деятельности

Вид отношений (направление взаимодействия)	Характеристика вида отношений
1. Моделирование полномочий	а) сосредоточивает все полномочия у себя; б) делит их с коллективом; в) передает полномочия, но на контроль за исполнением затрачивает времени больше, чем если бы выполнял их сам
2. Установление ответственности	а) берет ответственность полностью на себя; б) делит ее с коллективом; в) старается возложить ее на исполнителей, коллектив
3. Активность и инициативность	а) исходят только от руководителя, со стороны членов коллектива не поощряются; б) проявляют и руководитель, и рядовые члены коллектива; в) ожидает инициативы со стороны, сам избегает ее проявлять
4. Организация и выработка решений по управлению коллективом	а) принимает и отменяет решения единолично; б) принимает решения совместно с коллективом и лишь самые срочные единолично; в) обходит решение вопросов, особенно сложных
5. Поведение при недостатке знаний	а) решает лично даже те вопросы, с которыми недостаточно знаком; б) не скрывает своего незнания; в) не стремится восполнить пробелы в своих знаниях
6. Позиция относительно самостоятельности членов коллектива	а) навязывает свое мнение; б) заинтересован в самостоятельной работе членов коллектива; в) члены коллектива предоставлены сами себе
7. Преобладающие методы работы	а) обычно приказывает, никогда не просит; б) обращается к членам коллектива за советами, с поручениями и просьбами; в) часто делает замечания и выносит выговоры
8. Способы поддержания дисциплины	а) требует формального соблюдения дисциплины и беспрекословного подчинения; б) поддерживает дисциплину преимущественно методами убеждения; в) не в состоянии контролировать дисциплину
9. Осуществление контроля за	а) постоянно и жестко контролирует работу, в

Вид отношений (направление взаимодействия)	**Характеристика вида отношений**
деятельностью членов коллектива	процессе контроля вмешивается в деятельность членов коллектива; б) контролирует регулярно, но не вмешивается в деятельность членов коллектива, отмечает успехи; в) контролирует работу от случая к случаю
10. Характер требовательности	а) придирается, несправедлив, требует по принципу «давай-давай»; б) справедливо требует; в) требует эпизодически, нерегулярно
11. Реакция на советы и возражения рядовых членов коллектива	а) не считается с мнением членов коллектива; б) регулярно советуется с членами коллектива, особенно в сложных ситуациях; в) далеко не всегда имеет собственное мнение, подчас члены коллектива дают ему не только советы, но и указания
12. Восприятие критики со стороны членов коллектива	а) не скрывает своего отрицательного отношения к критике, даже конструктивной; б) на конструктивную критику не обижается; в) конструктивную критику выслушивает и обещает принять соответствующие меры, но, как правило, ничего не предпринимает
13. Состояние контактов с членами коллектива	а) сознательно ограничивает общение с членами коллектива и держится от них на расстоянии; б) регулярно общается с членами коллектива и информирует их об общих проблемах; в) вступает в панибратские отношения с членами коллектива
14. Психологический такт в общении	а) не считается с общепринятыми нормами общения, проявляет временами нетактичность и даже грубость; б) обращается вежливо и доброжелательно; в) в общении равнодушен
15. Самооценка	а) считает себя незаменимым в коллективе; б) ничем не обнаруживает своего превосходства; в) безразличен к тому, как оценивает его коллектив
16. Соотношение решений функциональных и социально-психологических	а) интересуется достижением только функциональных целей (результатами деятельности, например, успехами в боевой подготовке); б) старается создать хорошие отношения в коллективе, удовлетворяет справедливые требования его

Вид отношений (направление взаимодействия)	Характеристика вида отношений
	членов; в) не заинтересован в работе и подходит к ней формально
17. Сотрудничество и взаимное доверие	а) в коллективе отсутствуют отношения взаимного доверия и сотрудничества; б) в коллективе поддерживаются товарищеские и дружеские отношения; в) члены коллектива индифферентны (безразличны) по отношению друг к другу
18. Ближайшее окружение	а) помощники и заместители подчиняются безоговорочно; б) старается окружить себя квалифицированными помощниками, единомышленниками; в) исполнители считают себя квалифицированнее руководителя (причем сам руководитель очень осторожен в действиях, поскольку боится за свое положение)
19. Продуктивность работы коллектива в отсутствие руководителя	а) не снижается; б) повышается; в) снижается, а зачастую полностью нивелируется
20. Отношения к инновациям (нововведениям)	а) консервативен; б) охотно поддерживает рентабельные новшества; в) старается избегать нововведений

Реализуя определенный стиль общения и взаимодействия с подчиненным личным составом, офицер, как правило, решающим образом влияет на формирование того или иного типа взаимоотношений в воинском коллективе.

Все представленные варианты стиля педагогического общения можно свести к двум типам: *диалогическому* и *монологическому*. В монологическом общении взаимодействие строится исключительно на исполнительности одной из сторон. Гуманистической же направленностью, обучающим и воспитывающим потенциалом обладает только общение-диалог.

Основным признаком диалогического педагогического общения является установление особых отношений между военным руководителем и подчиненным личным составом, которые могут быть определены словами В.А. Сухомлинского: *«Духовная общность, взаимное доверие, откровен-*

ность, доброжелательность». Именно паритетный диалог[19] с наставляемыми и обучаемыми предполагает совместное видение задачи, обсуждение вариантов ее решения с точки зрения достижения наиболее качественного и рационального результата. Иными словами, паритетный диалог – это не устремленные друг на друга взгляды педагога и обучающегося, офицера и рядового, а их взгляды, направленные в одну сторону. В качестве наглядности можно привести такой пример. По факту прибытия в подразделение молодого офицера умудренные опытом «контрактники» учиняют ему проверку – перед началом тренажа на технике незаметно извлекают один из блоков станции СПН-4, полагая, что этим приведут командира в существенное замешательство. Однако тот за считанные секунды обнаруживает и устраняет неисправность. Более того, не пытается найти виновного, а разъясняет будущим подчиненным порядок и цели всех, предпринимаемых им по ходу выявления причины неполадок, действий. В результате буквально за несколько минут вчерашний выпускник военного вуза приобретает у «покрытых сединами знаний» военнослужащих непререкаемый авторитет как компетентный специалист и грамотный руководитель.

При кажущейся простоте диалог, пронизывая все уровни общественного сознания, является тем паттерном[20] мысленного взаимодействия, который организует и унифицирует все реальные отношения между людьми, принимая в качестве референтного ориентира отношения власти и авторитета.

В качестве фундаментального социально-коммуникативного качества, характеризующего уровень педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры офицера, следует рассматривать его *манеру задавать вопросы*, поскольку спрашивать – значит социально самораскрываться, делать свою систему ценностей прозрачной для другого, обеспечивать взаимопроницаемость в общении.

Задавать вопросы – это умение, по уровню своей сложности приближающееся к искусству, требующее безукоризненного владения речью, чуткости к коммуникативным проявлениям партнера, особенно его невербальным сигналам, а также развитой способности отличать искренние ответы от уклончивых. В гуманистическом смысле – это бережное отношение к человеку, оказавшемуся во власти наших вопросов.

---

[19] Паритетный диалог становится возможным лишь в условиях равновесия властных отношений. Это разговор равных, беседа людей, стремящихся к взаимопониманию.

[20] Паттерн (от лат. *patronus*, англ. *pattern* – модель, образец для подражания, шаблон, стиль) – это устойчивое, контекстно-обусловленное повторение человеком собственного поведения или мышления для достижения определенных результатов.

Историческим примером истинного искусства задавать вопросы можно считать беседы Сократа со своими учениками. Великий философ и оратор не подавлял собеседника эрудицией, а наоборот, следуя путем наводящих вопросов, выяснял границы его знания и незнания, помогал «вспомнить» то, что ему известно «по душе». Принимая «роды души» партнера по общению, Сократ решительно отказывался от притязаний на особую мудрость, поскольку считал, что только они с его помощью могут открыть в человеке много прекрасного, разумного и полезного. Иными словами, «Сократова индукция» заключалась в установлении эмпатического взаимодействия, диахотического соучастия с учеником, направленного на понимание и предвидение его «Я» и возможностей.

Весь уклад военной службы подталкивает офицера к выводу о том, что для того, чтобы спрашивать, нужно обладать определенными правами и полномочиями. Однако, привыкая лишь отвечать на вопросы, а не задавать их, он практически смиряется со своим зависимым положением, уступая тем самым спрашивающему главенствующую роль в общении.

Существующая система военного образования преимущественно подготавливает будущего офицера лишь к ответам на вопросы, приучая его к определенной социальной пассивности и зависимости в диалоге. Высокое же профессионально-педагогическое мастерство предполагает своеобразное снятие запретов на возможность их задавать, предоставляет право не только что-то объяснять, но и, следуя примеру Сократа, посредством вопросов направлять ход рассуждений обучаемых и воспитуемых военнослужащих.

Из-за своевременно незаданных вопросов, инерции и неловкости, обусловливаемых неравенством позиций спрашивающего и отвечающего, возникает множество конфликтов и недоразумений, характерных для военно-педагогической деятельности, поскольку пренебрегать вопросом – значит открывать путь догадкам и умозрительным построениям. Отказываясь путем уточняющих вопросов выяснить истинные намерения подчиненного, офицер строит предположения о его мотивах и будущих поступках, а затем подгоняет собственное поведение под им же самим выдуманную схему действий. В связи с этим повышение педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры командира (начальника) во многом зависит от его способности преодолеть монологичность в общении с окружающими, переориентироваться с безапелляционного монолога в педагогическом общении на паритетный диалог. Рассматривая подчиненного военнослужащего как равного собеседника, офицер выносит на его суд имеющиеся суждения, чтобы затем воспользоваться опытом партнера в оценке и развитии собственных идей.

Для выработки индивидуального стиля педагогического общения и во избежание серьезных ошибок в ходе выстраивания отношений с подчиненными будущему офицеру целесообразно ознакомиться с типичными моделями общения педагога с учащимися, проработанными В.А. Кан-Каликом [29], содержание которых раскрыто в таблице 8.

Таблица 8

Модели педагогического общения

Наименование модели педагогического общения	**Стиль общения и поведения, реализуемый в рамках модели**	**Положительные и отрицательные характеристики модели общения**
Модель «Монблан»	Педагог, подобно горной вершине, возвышается над аудиторией. Он парит в мире знаний, науки, увлечен ими, но находится на недосягаемой высоте. Здесь система общения складывается следующим образом: педагог как бы отстраняется от обучающихся. Понятно, что такой наставник мало интересуется личностью человека и своими взаимоотношениями с ним, сводя педагогические функции лишь к сообщению информации. Эта позиция, как свидетельствуют наблюдения, весьма характерна для некоторых начинающих педагогов, которые, получив в вузе фундаментальные знания, увлечены и гордятся ими	Данная модель общения порождает отсутствие психологического контакта между педагогом и обучающимися; формализует всю систему учебно-воспитательного процесса; формирует пассивную позицию обучающихся, ликвидирует их познавательную инициативу. Она, по сути, отрицает гуманистическое педагогическое управление учебно-воспитательным процессом
Модель «Китайская стена»	Смысл этой, довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогом и обучающимися в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношениях выступает дистанция, уста-	Результатом использования данной модели может быть: отсутствие межличностного взаимодействия между педагогом и обучающимися; слабая обратная связь в учебно-воспитательном процессе, отсутствие учебной инициа-

Наименование модели педагогического общения	Стиль общения и поведения, реализуемый в рамках модели	Положительные и отрицательные характеристики модели общения
	навливаемая педагогом за счет подчеркивания своего превосходства над обучающимися; стремления сообщить информацию, а не обучить; стремления к утверждению ситуации безусловной «ведомости» подопечных, снисходительно-покровительственное отношение к ним	тивы; равнодушие обучающихся не только по отношению к педагогу, но и к окружающим, друг другу
Модель «Локатор»	Суть модели состоит в том, что педагог строит взаимоотношения с обучающимися избирательно – он концентрирует свое внимание на их отдельной микрогруппе (например, сильных или, наоборот, слабых по успеваемости), оставляя без внимания остальных. Варианты этой модели могут быть различными: - педагог увлечен только теми, кто интересуется его предметом; спрашивает их на занятиях, дает специальные задания; - педагог озабочен исключительно слабыми обучающимися; постоянно занимается с ними, организует дополнительное консультирование, дает разнообразные задания; - педагог сосредоточивает свое внимание только на работе с активной микрогруппой обучающихся,	В результате использования такой модели педагогического взаимодействия целостная, непрерывная система общения между сторонами учебно-воспитательного процесса не складывается. Она подменяется фрагментарными, ситуативными интеракциями

Наименование модели педагогического общения	Стиль общения и поведения, реализуемый в рамках модели	Положительные и отрицательные характеристики модели общения
	которые заинтересованы в обучении, участвуют в ходе занятий, отвечют на вопросы и задают их	
Модель «Робот»	Педагог, эксплуатирующий данную модель коммуникативного поведения, достаточно правильно и последовательно действует на основе задуманной (спланированной) программы: им четко сформулированы педагогические задачи, определена логика их решения. Однако при этом он не обращет внимания на складывающиеся в учебно-воспитательном процессе условия и обстоятельства, востребующие изменений в структуре и динамике его общения с обучающимися	Непонимание того, что педагогическая действительность весьма вариативна и подвижна, приводит к отсутствию в педагогической деятельности динамизма, методической и социально-психологической «аранжировки» обучения и воспитания. Общение с обучающимися приобретает формат начетничества, характерные черты нотаций и морализаторства
Модель «Я сам»	Сущность данной модели организации педагогического взаимодействия заключается в том, что педагог делает себя главным, а порой и единственным инициатором учебно-воспитательного процесса, пресекая все формы и виды учебно-познавательной инициативы обучающихся. Здесь все исходит от педагога: вопросы, задачи, установки, оценки, рекомендации, суждения и пр.	Использование этой модели превращает педагога в единственную движущую силу обучения и воспитания. Он занимается всем и сразу. Испытывая огромную интеллектуальную и эмоциональную нагрузку, постепенно теряет главную цель образовательного процесса, абстрагируется от его гуманистической идеи. В результате обучающиеся перестают проявлять какую-либо личную инициативу, у них не развиваются мотивы и потребности в самосовершенствовании, а значит, теряется психологический смысл педа-

Наименование модели педагогического общения	**Стиль общения и поведения, реализуемый в рамках модели**	**Положительные и отрицательные характеристики модели общения**
		гогического взаимодействия. Ориентация обучающихся только на одностороннюю активность педагога и осознание себя лишь исполнителями его воли дискредитируют творческий характер обучения и воспитания
Модель «Гамлет»	Стиль общения в рамках данной модели характеризуется постоянными сомнениями, которые мучают педагога при взаимодействии с обучающимися: правильно ли они его поймут, верно ли истолкуют то или иное замечание, обидятся или нет и т.п.	Как правило, этот стиль обусловлен заниженной самооценкой педагога, его неуверенностью в собственной профессиональной и психолого-педагогической компетентности. В результате у него формируется гипертрофированное чувство несостоятельности, влекущее за собой полное переключение на «поиск неисправностей», утрату интереса к взаимодействию с обучающимися
Модель «Друг»	В данном случае в системе взаимоотношений между педагогом и обучающимися преобладают дружеские, доверительные отношения, способствующие установлению полного взаимного контакта на основе эмпатии и рефлексии	Разумеется, проявление дружеского расположения в ходе учебно-воспитательного процесса необходимо и важно. Однако если педагогическое общение базируется только на чувствах, появляется риск утратить деловой контекст обучения и воспитания, их разумный практицизм
Модель «Тетерев»	Избрав данную модель общения, педагог в процессе взаимодействия с обучающимися постепенно начинает слышать только себя: при объяснении нового материала, опросе, в ходе индивидуальных бе-	Опасность этой модели общения заключается в потере значимой для обучения и воспитания обратной связи (рефлексии), без которой трудно управлять учебно-воспитательным процессом. Как следствие, вокруг педаго-

Наименование модели педагогического общения	Стиль общения и поведения, реализуемый в рамках модели	Положительные и отрицательные характеристики модели общения
	сед. Он поглощен своими мыслями, идеями, педагогическими задачами, но при этом не всегда ощущает партнеров по общению, не «направлен» на них, не отдает себе отчета в том, «как наше слово отзовется»	га создается своеобразный психологический вакуум, он утрачивает способность оперативно воспринимать и интерпретировать социально-психологическую атмосферу в аудитории, учитывать вероятное восприятие материала обучающимися, влиять на их учебно-познавательную деятельность

При всей своей кажущейся негативности модели, представленные в таблице 8, обладают и положительными качествами. Поэтому задача офицера состоит в их изучении и интериоризации в интересах определения своего индивидуального и всегда неповторимого стиля педагогического взаимодействия с подчиненными военнослужащими. Опыт и исследования показывают, что овладение сложным искусством педагогического общения вполне возможно. Для этого необходимо постоянно держать в центре внимания такие составляющие профессионально-педагогической культуры, как профессиональное саморазвитие, самопознание, самообучение и самовоспитание.

Стиль педагогического общения офицера с подчиненными во многом определяется требованиями ведущих принципов:

- целеустремленностью и деловитостью;
- единоначалием и опорой на общественные органы воинского коллектива;
- оперативностью и эффективностью;
- объективностью и конкретностью;
- контролем и помощью;
- материальным и моральным стимулированием исполнителей.

Его формированию способствуют интегрированные качества профессионально-педагогического мышления:

- системный поиск сторон, характеризующих военно-педагогическую деятельность;
- выявление путей разрешения проблем, возникающих в ходе учебно-воспитательной работы;
- непрерывное совершенствование методов и приемов военно-педагогического процесса;

- способность отказаться в деятельности от усвоенного алгоритма, сложившегося стереотипа, быстро переходить от репродукции к творчеству;

- трансформирование имеющегося опыта и создание на его основе новых деятельностных комбинаций;

- способность и умение отказаться от результата деятельности, если он, с точки зрения исполнителя, не является оптимальным.

Следует заметить, что классификации стилей педагогического общения разрабатываются не только в отечественной, но и зарубежной педагогике. Так, например, весьма интересной представляется типология профессиональных наставников (учителей и преподавателей), предложенная американским психологом, доктором философии Мэри Р. Тален из Северо-Западного университета семейной медицины (США, Чикаго, штат Иллинойс) (см. табл. 9).

Таблица 9

Типология профессиональных позиций наставников в интерпретации М.Р. Тален

Наименование модели профессиональной позиции	**Сущность и содержание модели**
Модель «Сократ»	Это наставник с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно провоцирующий их на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации. Вследствие этого обучающиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать
Модель «Руководитель групповой дискуссии»	Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между обучающимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии
Модель «Мастер»	Наставник – образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще
Модель «Генерал»	Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а наставляемый, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам (по данным автора типологии, этот стиль более распространен в педагогической практике, чем все другие, вместе взятые)
Модель «Менеджер»	Стиль получил распространение в радикально ориентированных школах и сопряжен с атмосферой эффек-

Наименование модели профессиональной позиции	Сущность и содержание модели
	тивной деятельности аудитории, поощрением инициативы и самостоятельности обучающихся. Наставник стремится к обсуждению с каждым учеником смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата
Модель «Тренер»	Атмосфера общения в аудитории пронизана духом корпоративности. Обучающиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Наставнику отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа
Модель «Гид»	Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен, и именно поэтому зачастую откровенно скучен

В типологии М.Р. Тален преднамеренно заложена ориентация на выбор педагогом стиля общения с обучающимися, исходя не из их, а из собственных потребностей и представлений.

Педагогическая направленность общения офицера с подчиненными обнаруживается в использовании им особых, социально-педагогических средств:

- типа обращения – дружеского, жестокого, сурового, нейтрального, нежного, шуточного, намеренно-абсурдного и т.д.;

- стиля проявляемого приличия – любезности (этикет + желание нравиться партнеру), дискретности[21] (приличие + скромность), деликатности (очень тонко маркированный этикет + подчеркнутое уважение к другому человеку), тактичности (творческое использование этикета и даже отказ от него при необходимости);

- стиля поведения – формального, делового, фамильярного, рафинированного[22] (выхолощенного, искуственно обогащенного);

- выражения чувств – преувеличенного, свободного, сдержанного, заторможенного и др.;

[21] Дискретность (от лат. *discretus* – разделенный, прерывистый) – свойство, противопоставляемое непрерывности, прерывность.
[22] От лат. *re* – обратно, опять, снова, против + *affiner* – уточнять.

- стиля речи – житейского, научного, литературного, риторического, поэтически-образного и др.

Педагогическое мастерство офицера немыслимо без авторитета, поскольку только авторитетные командиры и начальники могут успешно решать задачи по организации военно-педагогического процесса, обучению и воспитанию подчиненных. *«Совершенно понятно,* – говорил А.С. Макаренко, – *что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем».*

Авторитет офицера – это социально-психологическое явление, которое означает его влияние как должностного лица на личный состав и положительное отношение, доверие и уважение подчиненных к нему, основанное на служебном положении, воинском звании, высоких личностных качествах руководителя воинского коллектива. Смысл авторитета заключается в том, что он не требует никаких доказательств, принимается как несомненное достоинство старшего, его сила и ценность, видимая простым глазом. Чем выше авторитет командира, тем успешнее он осуществляет руководство подчиненными, тем более высоких результатов в боевой подготовке добивается воинский коллектив, тем выше авторитет самого коллектива.

Среди ключевых личностных качеств, имеющих наибольшее значение для формирования авторитета, следует выделить:

- любовь к своей профессии, ответственное и творческое отношение к делу, профессиональную подготовленность и компетентность;
- личную дисциплинированность, исполнительность, инициативность, мужество, решительность, умение владеть собой в опасных и конфликтных ситуациях, стойко переносить тяготы и лишения военной службы;
- нравственную чистоту: честность, трудолюбие, скромность, достойное поведение на службе и в быту;
- деловитость, умение организовать выполнение любой задачи, заметить и поддержать все новое, передовое, расставить подчиненных в соответствии с их способностями и возможностями, наладить действенный контроль за учебной и служебной деятельностью;
- педагогическое мастерство, тактичность, высокую требовательность к себе и окружающим, сочетаемую с заботой, справедливостью и уважением личного достоинства человека;
- умение опираться в своей работе на общественное мнение, традиции воинского коллектива.

В психологическом плане авторитет характеризуется такими явлениями, как иррадиация и инерция. Ему также присущ закон подтверждения авторитета.

Иррадиация[23] или *распространение авторитета* состоит в том, что авторитет офицера в одной или нескольких, как правило, главенствующих сферах его деятельности распространяется и на те области деятельности, в которых он себя еще ничем не проявил или по своим субъективным данным в настоящее время пока не может быть авторитетным. К сожалению, иррадиация имеет место и по отношению к отрицательным качествам личности военного руководителя, его ошибкам и просчетам. Перенос авторитета (неавторитета) объясняется тем, что во взаимоотношениях командира с подчиненными образуется известный стереотип и в зависимости от того, какй он – положительный или отрицательный, военнослужащие воспринимают либо только отрицательную, либо только положительную сторону личности офицера.

Инерция[24] или *сохранение авторитета* заключается в том, что подчиненные по отношению к новому командиру в течение определенного времени действуют в соответствии с представлениями, сложившимися у них об офицерах ранее.

Закон подтверждения авторитета состоит в том, что однажды завоеванный авторитет не может сохраняться более или менее продолжительное время, если его постоянно не подкреплять.

Как нами уже отмечалось выше, формированию общительности как основы профессионального общения способствуют имеющиеся у военного руководителя перцептивные способности, среди которых важнейшими являются *профессионально-педагогическая зоркость, наблюдательность* и *провидческий талант*. Действительно, как может офицер принять целесообразное педагогическое решение, если он не умеет быстро и верно фиксировать внутреннее состояние подчиненных по мельчайшим внешним проявлениям, отличать подлинную внимательность и заинтересованность от их симуляции, понимать мотивы поступков личного состава.

Наблюдательность и опыт создают базу для развития такой способности как *интуиция, педагогическое чутье, проницательность*. Быть мастером военно-педагогического труда – значит предугадывать ход военно-педагогического процесса и его возможные осложнения. Ничего сверхъестественного в этом нет. Однако командиру (начальнику) необходимо постоянно анализировать и прогнозировать события и поступки подчиненных, опираясь не только на логические построения, но и на эмпатию.

Педагогическая эмпатия – это способность офицера как педагога и наставника идентифицировать (условно отождествлять) себя с обучаемыми и воспитуемыми военнослужащими, занимать на время их позиции, разделять

---

[23] От лат. *irradio* – освещаю лучами, сияю.
[24] От лат. *inertia* – бездеятельность, косность.

заботы и интересы, радости и огорчения. У военного руководителя, владеющего педагогическим мастерством и культурой, она всегда взаимосвязана со способностью к активному воздействию на подчиненных, говоря иначе, с динамизмом личности.

Педагогический динамизм личности – это способность офицера к убеждению и внушению, внутренняя энергия, гибкость и инициатива в применении разнообразных способов и приемов психолого-педагогического воздействия на личный состав. Он детерминирован *эмоциональной устойчивостью* военного руководителя, подразумевающей саморегуляцию и самоконтроль, создающей возможность владеть ситуацией и собой в ней.

Одной из причин неумения сдерживать себя является повышенная нервная возбудимость человека. Но отсутствие самообладания и выдержки нельзя рассматривать только как ее следствие. На практике иногда встречаются сиуации, когда офицер демонстрирует несдержанность в отношениях с подчиненными, ссылаясь на нервную усталость, и в то же время продолжает оставаться весьма предусмотрительным и уравновешенным по отношению к начальству. Весьма образно такая ситуация описана в романе Владимира Федоровича Попова «Закипела сталь» (1955):

« - Так что ты от меня хочешь?

- Чтобы ты понял одно: уверенность в своем всезнании ведет к ошибкам; грубость, резкость – к отрыву от коллектива.

- Нервы не выдерживают.

- Не верю я в нервы тех, кто кричит на подчиненных. Вот крикни на наркома – тогда поверю. Почему ты о нервах забываешь, когда со старшими говоришь?».

Уравновешенность, самообладание – это в первую очередь результат воспитания и самовоспитания офицера. По мере того, как развивается его психика, осознается потребность в самосовершенствовании, приобретаются навыки владения собой, управления своим поведением и настроением. *«Тормозить себя,* – писал А.С. Макаренко, – *нужно на каждом шагу, и это должно превращаться в привычку… человек без тормоза – это испорченная машина».*

Как ведущую профессионально-педагогическую способность командира можно охарактеризовать *оптимистическое прогнозирование*. Именно оно подчеркивает корреляцию комплекса педагогических способностей с направленностью его личности, обеспечивая возможность в любой ситуации ориентироваться на положительные качества, присутствующие у каждого человека. Офицер-педагог не имеет права сказать своему подопечному: «У вас никогда не получится…», «Вы не способны…», «Вы бесперспективны…»

и т.п. С оптимистическим прогнозированием тесно связан феномен педагогического такта.

Такт (от лат. *tactus*) в буквальном смысле слова означает прикосновение. Это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей. Основанное на принципе гуманизма, тактичное поведение требует, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранялось уважение офицера к подчиненному как человеку.

Британский писатель-моралист Джон Леббок говорил: *«При помощи такта можно добиться успеха даже в тех случаях, когда нельзя ничего сделать при помощи силы»*. Следовательно, ***педагогический такт*** – это профессиональное качество военного руководителя, часть его педагогического мастерства. От общепринятого понятия такта педагогический такт отличается тем, что обозначает не только свойства личности офицера как педагога (уважение, любовь к подопечным, вежливость в обращении с ними), но и его умение подобрать правильный подход к обучающимся и воспитуемым, т.е. это действенное средство влияния на их поведенческую и деятельностную активность.

Педагогический такт можно интерпретировать как меру педагогически целесообразного воздействия командира на подчиненных, умение устанавливать продуктивный стиль общения с ними. Прежде всего, он проявляется в уравновешенности поведения офицера (выдержке, самообладании в сочетании с допустимой непосредственностью в общении), предполагает доверие к военнослужащим, подход к ним с «оптимистической гипотезой» (как говорил А.С. Макаренко) в любой ситуации, даже при наличии реальной возможности ошибиться. Изначально бестактен командир, пессимистически оценивающий возможности подчиненного, тем более подчеркивающий это при каждом удобном случае.

К числу *основных признаков педагогического такта* следует отнести:

- естественность, простоту обращения без фамильярности;
- искренность тона, лишенную всякой фальши;
- доверие к подчиненному без попустительства;
- просьбы без упрашиваний;
- советы и рекомендации без навязчивости;
- требования и внушения без подавления самостоятельности воспитанника;
- серьезность тона без натянутости в отношениях;
- иронию и юмор без уничижающей насмешливости;
- требовательность без мелкой придирчивости;
- деловитость в отношениях без раздражительности, холодности и сухости;

- твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования;

- развитие самостоятельности без мелочной опеки;

- быстроту и своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений;

- внимательность к подчиненному без подчеркивания своего контроля;

- спокойную сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключающую безразличие и излишнюю возбудимость;

- ведение беседы с подчиненным без дидактизма и морализирования.

Главный признак педагогического такта – нахождение меры в отношениях командира и подчиненного в процессе их педагогического общения.

Стимулом для наращивания эффективности всех составляющих военно-профессиональной деятельности выступает и *доверие* военного руководителя к воинскому коллективу, его членам. Использование приема доверия в управлении военно-педагогическим процессом, воспитании личного состава оправдано, даже если предполагает некоторое умышленное преувеличение успехов и заслуг военнослужащих, поскольку мотивирует их на дальнейшие ответственные действия. Доверие – не попустительство, оно действенно, если проявляется искренне, подкрепляется конкретными делами, сочетается с контролем и известной долей бдительности офицера по отношению к подчиненным. Однако важно, чтобы контроль и бдительность не обретали признаки акцентуированной педантичности, угнетающей личность подозрительности.

Культура общения военного руководителя, его педагогический такт проецируются на все существующие формы взаимодействия с личным составом. Но особое значение им должно придаваться в ходе оценивания деятельности военнослужащих, их знаний и умений, психологической и физической готовности к выполнению задач по прямому должностному предназначению[25]. Данное обстоятельство обусловлено тем, что именно в этой ситуации бестактность командира, его необдуманные замечания, реплики и излишние комментарии способны порождать в воинском коллективе горизонтальные и вертикальные межличностные конфликты, конфликты между личностью и группой.

---

[25] В качестве примера рассмотрим такую ситуацию. Рядовой Безуглов старательно готовился к метанию боевых гранат. Во время выполнения упражнения он делал все правильно, но волновался больше, чем остальные члены воинского коллектива. Когда прозвучала команда для броска, Безуглов замахнулся… и случайно уронил гранату под ноги на дно окопа. Хлопнул капсюль… Находившийся рядом с солдатом в окопе командир взвода не растерялся: мгновенно схватил гранату и бросил ее за бруствер. Сразу же прозвучал взрыв. Отряхиваясь от земли, командир взглянул на подчиненного. У того лицо бледное и испуганное. Тогда офицер, улыбнувшись, сказал: «Ну, вот и мы с вами пороху понюхали… Ничего, следующую гранату бросите, как надо!».

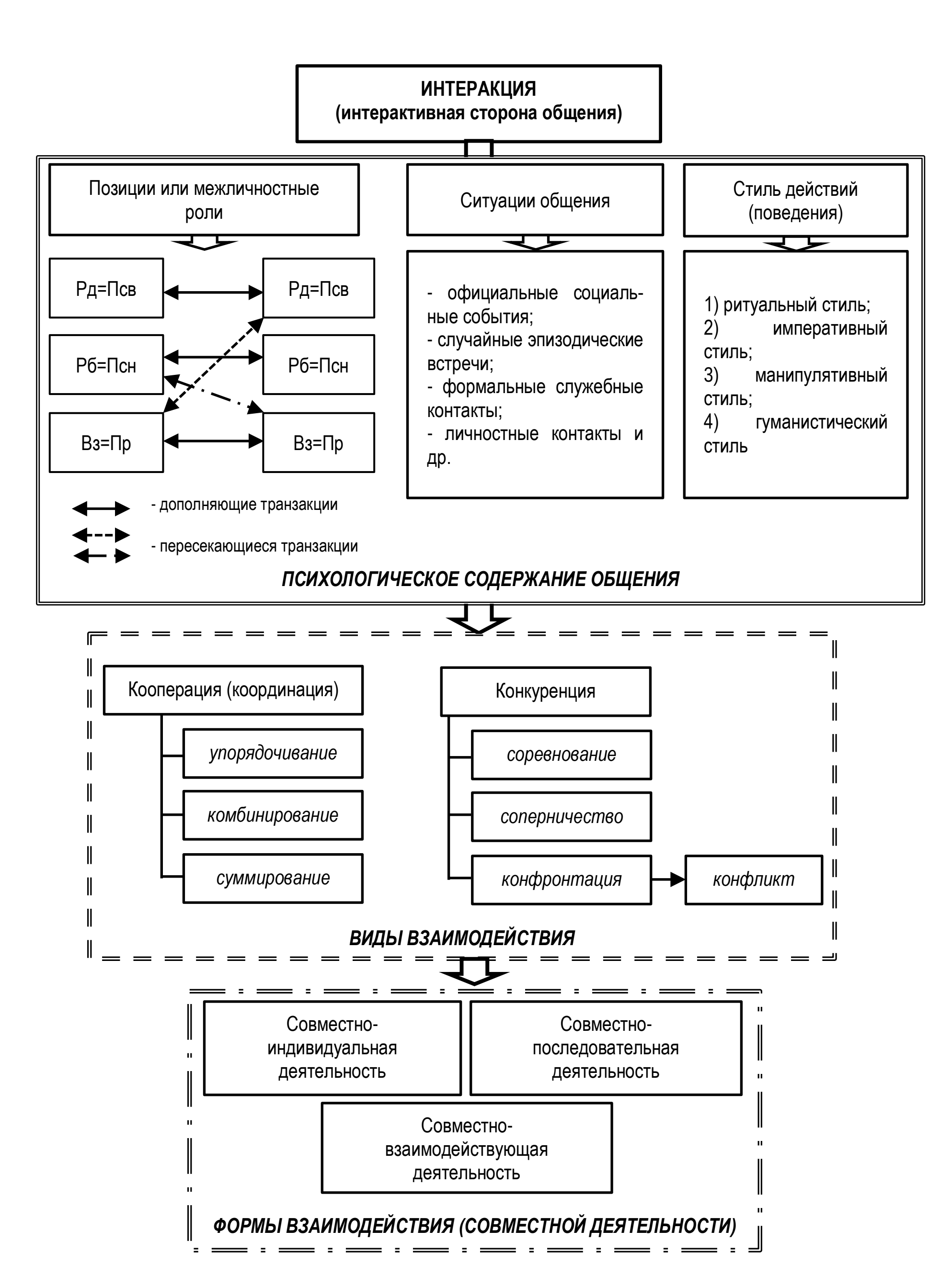


Рис. 7. Структура интерактивной составляющей педагогического общения

Педагогический такт предполагает гибкость поведения офицера, выработку им своеобразной *педагогической тактики*. Поскольку в ходе взаимодействия с личным составом он выступает в различных ролях, постольку и проявления такта могут носить различную окраску, направленность и тональность.

Эффективный выбор педагогической тактики связан с умением командиров и начальников пользоваться соответствующими ролевыми позициями и стилями взаимодействия (см. рис. 7).

Применительно к обучающей и воспитывающей деятельности военного руководителя роли «родитель» (Рд), «взрослый» (Вз) и «ребенок» (Рб), выделенные американским психологом и психиатром Эриком Леннардом Берном, могут сочетаться с позициями «пристройка сверху» (Псв), «пристройка рядом» (Пр) и «пристройка снизу» (Псн).

В позиции «пристройка сверху» офицер как педагог демонстрирует независимость, решение взять ответственность за действия подчиненного на себя (транзакция по типу Рд→Рб). В позиции «пристройка снизу» обнаруживается зависимая, подчиняемая и неуверенная в себе личность военнослужащего (транзакция по типу Рб→Рд). В позиции «пристройка рядом» выражается корректность и сдержанность поведения, умение считаться с ситуацией, понимать интересы других и распределять ответственность между собой и личным составом (транзакция по типу Вз↔Вз).

Использование военным руководителем той или иной маски в военно-педагогическом процессе диктуется его условиями, целью и, естественно, маской, избранной подчиненным. Так как общение – феномен двусторонний, то в выборе позиции чрезвычайно важно учитывать установки другого, его роль.

Наиболее эффективная позиция офицера-педагога – сотрудничающий взрослый (Вз↔Вз) – предполагает деловой уровень общения. В ее рамках создается доверительная атмосфера и каждый военнослужащий подразделения рассматривается командиром как равноправный партнер по взаимодействию. Приемы реализации позиции сотрудничества могут быть такими: «Я хочу посоветоваться с вами…», «Давайте обдумаем и решим…» и т.д.

В то же время офицер может использовать и казалось бы абсолютно не свойственную ему «позицию снизу» (Рб→Рд), одевая на себя маску ребенка. Например, руководитель Фрунзенской коммуны Фаина Яковлевна Шапиро, как правило, на одном из этапов организации коллективных творческих дел начинала выражать сомнения в успехе, даже опасения, тем самым предоставляя возможность старшеклассникам взять на себя защиту дела. Иногда преподаватель занимает позицию «пристройка снизу», как бы подыгрывая обу-

чающимся, например, «ошибается на доске» и тем самым подталкивает аудиторию к проявлению самостоятельности.

Позиция «пристройка сверху» (Рд→Рб) органична для военно-педагогической деятельности, но она не может быть единственной и одинаковой на всем пути обучения и воспитания личного состава, ибо предполагает диалогическое взаимодействие лишь в том случае, когда подчиненный военнослужащий постоянно находится в роли «ребенка». В конечном итоге, это или тормозит развитие его личности, или приводит к конфликтному общению.

Следует иметь в виду, что конфликты как несоответствие позиций педагога и обучающегося – частое явление в военно-педагогической деятельности. Поэтому офицеру, особенно молодому, необходимо учитывать уже апробированные правила поведения, способные оказать существенную помощь в перестройке создавшихся конфликтных условий релевантно своим целесообразным педагогическим замыслам:

1) прежде всего, необходимо овладеть конфликтной ситуацией, т.е. разрядить обоюдную эмоциональную напряженность. Начать надо с себя: снизить физическое возбуждение, исключить бесцельные движения, поскольку мимика, поза и жесты не только выражают внутреннее состояние человека, но и влияют на него. Главное – внешнее спокойствие и выдержка;

2) своим поведением повлиять на партнера (подчиненного, коллегу). Снять аффективность помогает молчаливое рассматривание лица оппонента, дающее возможность сосредоточиться, изучить его наличное состояние;

3) попытаться понять мотивы поведения собеседника. Включение мысленного анализа снижает эмоциональное возбуждение, а фразы: «Я понимаю ваше состояние…», «Меня тоже огорчает, что…» позволяют не только выразить понимание затруднительного положения противостоящей стороны, но и передать свое собственное отношение к ситуации;

4) согласовать цель. Необходимо как можно раньше выявить общие интересы в конфликтном стечении обстоятельств, то, что объединяет с оппонентом, обнаружить единую «точку отсчета» не противостояния, а взаимодействия, продемонстрировать ее, выходя вместо позиции «я против тебя» на позицию «мы против сложившейся ситуации»;

5) закрепить этап начала взаимопонимания уверенностью в возможности продуктивного решения проблемы. И, наконец, по факту разрешения конфликта мысленно вернуться к нему, проанализировать причины возникновения, возможности прогнозирования и предотвращения в дальнейшем, поскольку всегда проще упредить острое столкновение интересов, нежели его минимизировать и устранять.

Профессиональные знания, гуманистическая направленность и педагогические способности без умений и владения способами действий не дают гарантии высоких результатов. Поэтому еще одним функциональным элементом педагогического мастерства офицера выступает ***педагогическая техника*** – совокупность форм, средств и способов организации его деятельности и поведения в рамках военно-педагогического процесса и повседневной жизни подразделения.

Педагогическая техника военного руководителя включает в себя две группы умений – умения управлять собой и умения взаимодействовать с подчиненными в процессе решения педагогических задач. Первая группа умений – это владение собственным телом, эмоциональным состоянием, ораторским мастерством, технологиями делового общения. Вторая – дидактические, организаторские умения, владение способами и методами эффективной коммуникации.

Сегодня хорошо известно, что отталкивающий внешний облик офицера – искривленная осанка, расхлябанная походка, мятая одежда, невыразительный взгляд, нелепые или неуместные жесты – не может способствовать достижению им учебных и воспитательных целей. То же самое относится и к его речи: плохая дикция, монотонность, однообразие интонаций, то еле слышный, то пронзительный голос дискредитируют весь потенциал учебного материала или воспитательного воздействия.

Содержание педагогической техники с течением времени меняется, но при любом подходе сохраняются ее основные элементы:

- умение педагогического общения;
- техника и культура речи (голос, дыхание, дикция, грамотность, интонационная окраска);
- выразительный показ чувств и отношений (мимика, пантомимика, внешний облик);
- профессиональная саморегуляция своего психического состояния (самоконтроль, выдержка).

Для овладения педагогической техникой офицер должен, прежде всего, глубоко и всесторонне знать свои личностные особенности, осознавать отличительные черты собственного взаимодействия с другими людьми, уметь видеть и слышать себя со стороны.

Еще раз отметим, что в основе осознания особенностей собственной тактики взаимодействия с окружающими лежат такие перцептивные психические явления как рефлексия и эмпатия. Рефлексия – это осознание человеком своих психических актов и состояний, а также того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими людьми. Эмпатия – понимание эмоционального состояния партнера по общению, взаимодействию.

У командира она выражается в умении по мельчайшим изменениям в особенностях облика или поведения подчиненного распознать его чувства и переживания, истинные мотивы поступков и реакций.

Педагогическая рефлексия – это способность офицера мысленно, посредством оценивания возникшей во взаимодействии с подчиненным ситуации и на ее основе осознать качество его представления о себе. Военному руководителю важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексию, приводящую к улучшению деятельности, а не к ее разрушению постоянными сомнениями и колебаниями. Педагогическая рефлексия – это любая рефлексия, но связанная с особенностями педагогической деятельности и, прежде всего, с собственным опытом. Этим процессом можно и нужно управлять, сознательно влиять на него, причем профессионально.

Для овладения речевыми умениями офицеру необходимы знания сущности языка и речи как средства общения, особенностей восприятия звучащей речи, строения голосового аппарата человека и способов его развития. Выработка умений саморегуляции психической деятельности требует также знания сущности психических состояний и приемов управления ими. Однако для формирования умений одних знаний, как бы ни были они глубоки, недостаточно. Нужно обрести ряд специальных навыков, т.е. добиться автоматизма определенных действий, выполнение которых в практической педагогической деятельности не должно вызывать затруднений.

В области речевых умений к таким автоматизированным действиям относятся навыки фонационного (речевого) дыхания, правильной артикуляции[26] (дикция[27]) и правильного произношения слов (орфоэпия[28]), навыки говорения с разной скоростью и разной громкостью. Выразительный показ чувств и отношений требует совершенных мимических и пантомимических навыков. Чтобы управлять своими психическими состояниями, нужно овладеть навыками самонаблюдения, самоупражнения[29], самоубеждения[30], само-

---

[26] Артикуляция (от лат. *articulo* – расчленяю) – в фонетике совокупность работ отдельных произносительных органов при образовании звуков речи.

[27] Дикция (от лат. *dictio* – произношение, *dicere* – говорить) – ясное, отчетливое произношение; один из важных элементов культуры речи.

[28] Орфоэпия (от др.-греч. *ὀρθός* – правильный и греч. *ἔπος* – речь) – набор норм литературного языка, связанных со звуковым оформлением устной речи, а также раздел языкознания, занимающийся этими нормами и устанавливающий правила произношения.

[29] Самоупражнение – это сознательное многократное выполнение офицером определенных поступков и действий в целях выработки у себя необходимых морально-боевых, умственных, эмоционально-волевых, физических и других качеств, черт характера, привычек поведения, педагогического мастерства, навыков и умений боевой, служебной и общественной деятельности.

[30] Самоубеждение состоит в поиске и уяснении офицером общественно значимых истин, в обосновании им совершаемых поступков и действий путем приведения доводов и контрдоводов, а также проверки этих доводов практикой. Оно протекает в форме внутренней полемики, спора с

внушения[31], самопринуждения[32], самоконтроля и самоприказа. А.С. Макаренко говорил по этому поводу: *«Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым <…> себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало»*.

Итак, профессионально-педагогическое мастерство и профессионально-педагогическая культура неразрывно связаны с таким феноменом как культура речи. Каждый человек заинтересован в умении правильно и хорошо говорить, так как это дает возможность устанавливать и поддерживать добрые отношения с другими людьми, помогает добиться успеха в самых различных сферах. Искусство преподавателя и воспитателя – преимущественно речевое, и от степени овладения им во многом зависит, достигнет ли офицер не только внимания подчиненных, но и гораздо более важного результата – сотворческого, развивающего взаимодействия с ними.

Нередко блестяще владея методическими принципами организации и проведения занятий по боевой подготовке, командир оказывается бессилен в его речевом оформлении, в превращении учебного материала в интересный, увлекательный и захватывающий диалог с аудиторией. Напротив, компетентный в области риторики офицер чувствует себя уверенно в любой учебной ситуации, поскольку знает, что взаимодействие состоится, важно лишь уметь поддержать его проблемно-поисковый характер, при котором одна мысль рождает другую, помогая военнослужащим в познаниии различных аспектов профессиональной деятельности.

Риторика (от греч. *ρητορικός*) – наука об ораторском искусстве. Классическая риторика в Древней Греции и Риме делилась на 5 частей:

1) систематизация содержания речи и используемых в ней доказательств;

2) выделение в речи структурных элементов – вступления, изложения сути, заключения;

3) словесное выражение мысли (простой, средний и высокий стили речи);

4) запоминание речи;

5) произнесение речи.

самим собой и может осуществляться за счет использования таких приемов, как саморазъяснение, самодоказательство, самоопровержение, самоодобрение, самокритика, самоутешение, самоосуждение и др.

[31] Самовнушение заключается в воздействии офицером на себя короткой словесной формулой в целях управления своими психическими и физическими состояниями.

[32] Самопринуждение состоит в проявлении офицером волевых усилий для совершения действий и поступков, отвечающих требованиям воинского и общественного долга, а также личным правилам и самообязательствам.

Применительно к педагогике риторика это система взаимодействий, характеризующих как жанр учебной речи, так и ситуации, возникающие в процессе общения. Она позволяет педагогу организовать свою речь точно, логично, убедительно, а в лице обучающихся обрести единомышленников, творческое взаимоотношение с которыми способствует протеканию коммуникации как интересного, захватывающего действия, способного передать информации во много раз больше, чем это может сделать, например, практическое занятие. Любое педагогическое воздействие предполагает, прежде всего, самопроявление педагога в речи: при ее помощи он обучает, воспитывает, склоняет к собственной точке зрения, спорит, создает различные образы, наиболее прочно входящие в сознание обучающихся.

Под *культурой речи* понимается совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на слушателей с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей. К ним относятся богатство и разнообразие речи, ее чистота, выразительность, ясность и понятность, точность и правильность. Понятие культуры речи тесно связано с закономерностями и особенностями развития и функционирования языка, а также с речевой деятельностью во всем ее многообразии.

Основой культуры речи является *литературный язык*. Он составляет высшую форму национального языка: культуры, литературы, образования, средств массовой информации.

В классических учебниках риторики различается речь повествовательная, хвалебная, деловая и другие. Очевидно, что речь каждого типа детерминируется кругом задач, в которых она употребляется, и отличается по многим внешним признакам. В качестве основных компонентов речи со времен Аристотеля рассматриваются:

- этос[33] – характеристика формы речи, отражающая этические ценности говорящего;
- логос[34] – характеристика логики передачи содержания речи и ее доказательности;
- пафос[35] – характеристика эмоциональных, чувственных, побуждающих особенностей речи.

---

[33] Этос (от греч. *ἦθος* – нрав, характер, душевный склад) – многозначное понятие с неустойчивым терминологическим статусом. Понятие «этос» дало начало понятиям этики и этологии.

[34] Логос (от греч. *λόγος* – слово, мысль, смысл, понятие, число) – термин древнегреческой философии, означающий одновременно «слово» (высказывание, речь) и «понятие» (суждение, смысл).

[35] Пафос или патетика (от греч. *πάθος* – страдание, страсть, возбуждение, воодушевление) – прием обращения к эмоциям аудитории. Соответствует стилю, манере или способу выражения чувств, которые характеризуются эмоциональной возвышенностью, воодушевлением, драматизацией.

Эти компоненты речи в деятельности педагога «окрашиваются» в особый цвет многими обстоятельствами и факторами, поскольку он использует речь:

- для согласования представлений;
- убеждения и доказательства;
- поддержания взаимодействия и обмена знаниями и мнениями;
- объявлений;
- побуждения к деятельности;
- «размораживания» состояния обучающихся;
- снятия психологических барьеров к участию в деятельности;
- эффектной презентации и т.д.

Таким образом, педагог должен быть готов к различным речевым задачам, то есть уметь по-разному говорить. Речь преподавателя-профессионала – это разнообразие форм, стилей и техник озвучивания мыслей.

Есть, по крайней мере, три основания для развития в себе навыков красноречия:

1) миссия военно-педагогической деятельности, которую разделяет и осуществляет офицер. Поскольку формирование у военнослужащих высокой профессиональной и общей культуры – одна из целей военно-педагогического процесса, постольку ему приходится заботиться о сохранении и развитии этого духовного наследия;

2) разнообразие аудитории. Чтобы быть понятным многим, нужно владеть разными речевыми техниками. Для одного обучаемого военнослужащего понятен язык делового общения, для другого – литературный, для третьего – разговорный и даже жаргонный;

3) презумпция совершенства. Это факт психической реальности человека – приписывать событиям, людям, обстоятельствам некий оттенок совершенства. Необходимость выступать перед аудиторией обрекает офицера на то, чтобы стать объектом идеализации со стороны подчиненных. Неизбежность идеализации можно игнорировать кому угодно, но не военному руководителю. Хороший командир понимает, что это обстоятельство работает либо на него, либо против него.

Таким образом, офицеру необходимо серьезно осваивать классическую риторику и специальные ее разделы (например, риторику переговоров) и, прежде всего, знать элементарные правила эффективного речевого поведения:

1. Обращение к аудитории, начатое с отрицания, всегда вызывает негативное эмоциональное состояние у обучающихся, мешающее восприятию слов преподавателя.

2. Любое выступление преподавателя, даже если с его стороны это монолог, есть диалог личностей, а не текстов. Своей речи рекомендуется придавать личностный характер. Обучающимися воспринимается легче материал, полученный от преподавателя лично, а не из учебников, написанных неизвестными для них авторами.

3. Необходимо следить за своей речью, чтобы не допускать ошибок в произношении, употреблении форм слов, построении предложений.

4. Преподаватель должен постоянно обогащать свой словарь, учиться чувствовать своего собеседника, уметь отбирать наиболее подходящие для каждого случая слова и конструкции.

5. На занятиях надлежит говорить не более 15-20 минут подряд, поскольку офицер выступает перед взрослыми людьми, которые лучше всего обучаются посредством обмена знаниями и мнениями и меньше готовы непрерывно его слушать. Без специальных приемов поддержания интереса именно столько времени удерживается внимание обычного человека.

6. Речь лучше воспринимается, если в ней присутствует живое чувство, если она передает отношение преподавателя к излагаемому материалу. Для этого в процессе изложения рекомендуется менять ее тональность.

7. Преподавателю необходимо постоянно искать различные приемы выражения своих мыслей, т.к. новое выразительное средство – это новая возможность его понять.

Офицер должен знать и уметь реализовывать нормативные требования к построению речи, обусловленные закономерностями познавательных процессов. К этим требованиям относятся: разборчивость, доходчивость, содержательность, определенность и упорядоченность высказываний.

Разборчивость высказываний характеризуется их соответствием закономерностям порогов ощущения и восприятия. Использование достаточной силы голоса, вариаций темпа речи, пауз, интонаций, логических ударений в значительной мере предупреждает появление фонетических барьеров в общении.

Доходчивость высказываний обусловливает необходимость подбора таких средств общения, которые обеспечивают плодотворную работу восприятия, памяти, мышления, речи и воображения слушателей. Благодаря этому во многом преодолеваются возможные лингвистические барьеры в коммуникации с аудиторией.

Содержательность высказываний подразумевает наличие новой, по сравнению с имеющейся у собеседника, информации. Иначе может возникнуть барьер пустословия, разрушающий не только познавательный, но и личностный контакт в общении.

Определенность высказываний детерминирует ясность предметно-понятийного содержания речи командира для подчиненных.

Упорядоченность высказываний характеризуется их структурной организованностью, последовательностью, наличием указаний на значимость в содержании учебного материала.

Умение офицера в своей профессиональной деятельности обращаться со словом предполагает интеграцию многих качеств, которая удачно передается понятием «энергетика речи». Она представляет собой сплав эмоционального заряда, внутренней убежденности, полноты переживаний, звонкости в тональности и всего того, что остается в слушателе, побуждая его к действиям и поступкам.

Как бы ни была интересна и познавательна речь, она не будет воспринята слушателями, если выступающий произнесет ее нечленораздельно, хриплым, слабым и невыразительным голосом. Для выстраивания коммуникации с личным составом голос не менее важен, чем содержание речи, внешность и манеры офицера, поскольку с его помощью он доносит свое сообщение до аудитории.

Хороший голос необходим не только для достижения профессиональных успехов в военно-педагогическом процессе, но и в повседневном общении с подчиненными. Руководителей, имеющих приятный, проникновенный голос, обычно более охотно и долго слушают. Голос способен выражать мысли и чувства человека. Поэтому в военно-педагогической деятельности чрезвычайно важно говорить выразительно, красиво и просто, выступая с лекцией, докладом; владеть интонацией и силой голоса, продумывая каждую фразу, предложение, акцентрируя значимые слова, грамотно пользуясь им в различных ситуациях.

Автор книги «Основы искусства речи» (1995) Поль Сопер считает, что *«ничто так не влияет на отношение к нам людей, как впечатление от нашего голоса. Но ничем так не пренебрегают, и ничто так не нуждается в постоянном внимании, как голос»*.

В характеристике голоса, как важнейшего рабочего органа офицера, можно выделить пять основных элементов: звучность, тембр, высота, темп и артикуляция.

Звучность – это сила и частота звука. Звучность голоса офицера позволяет ему говорить так, чтобы его слышали все и каждый из подчиненных. Звучание голоса зависит от его выразительности не только в пределах одного слова (ударения), но и в пределах фразы (эмоционального выделения того или иного слова).

Темп – это скорость произнесения отдельных слов, интервалы и длительность пауз между ними. Скорость речи каждого из офицеров различна, и

это обусловливается многими обстоятельствами: типом нервной системы, сформировавшимся стилем мышления и деятельности.

Высота звука – это определенный диапазон колебаний голосовых связок. Умение управлять высотой звучания своего голоса позволяет офицеру как педагогу в своей преподавательской деятельности создать уникальный и неповторимый рисунок речи, ее музыку.

Тембр – это окраска произносимого звука или слова. Как и другие элементы голоса, тембр во многом зависит от психического состояния и настроя офицера. Улучшения тембра голоса можно добиться лишь тренировкой, проводя ее в процессе любой речевой деятельности. К несовершенствам тембра следует отнести: одышку, хрипоту, резкость, гортанность и т.д.

Артикуляция – это совместная работа всех органов речи для произнесения звука, которая также подлежит совершенствованию.

Наиболее привлекательная манера речи в общении с подчиненными отличается плавностью, размеренностью, отсутствием напряженности, и, конечно же, крика. Когда офицер легко сбивается на крик – это верный признак того, что он не умеет владеть собой. Чаще всего переходит на крик человек, отчаявшийся нечто объяснить собеседнику (коллеге, подчиненному) в рамках нормального тона, не формируя повышенный звук.

Как подсказывает житейский опыт, эффективность крика в ситуации, когда нужно убедить человека или склонить его к собственной точке зрения, близка к нулю, поскольку громче – вовсе не значит понятней. Вот почему исключение крика из арсенала своего повседневного общения существенно повышает не только уровень речевой культуры офицера, но и является важнейшим показателем его общей культуры и интеллигентности.

Обращаясь к проблеме совершенствования культуры речи офицера, нельзя упускать из вида такие ее отрицательные компоненты, как сквернословие и жаргон, которые, к сожалению, широко распространены в воинских коллективах.

Жаргон[36] – это буквально «испорченный язык», цель которого – обособить какую-то группу людей от основной части общества. Щеголяют жаргоном, как правило, военнослужащие, стремящиеся таким образом выделить себя из устоявшейся культурной среды. Именно они заимствуют множе-

[36] Жаргон (от фр. *jargon*) – это социолект, который отличается от общеразговорного языка специфической лексикой и фразеологией, экспрессивностью оборотов и особым использованием словообразовательных средств, но не обладающий собственной фонетической и грамматической системой.

ство слов из *арго*[37] – исторически сложившегося языка низов общества, уголовного мира, часто называемого вульгарной бранью или матерщиной.

Матерная брань находит свои истоки в пластах русской лексики. Однако изначально матерные выражения не несли в себе негативного посыла. Они были призваны напоминать молодому человеку об авторитете старших в кровнородственном коллективе. Лишь с течением долгого времени матерщина стала ассоциироваться с непристойнейшими ругательствами, указывающими на то, что говорящего следует слушать постольку, поскольку он мог бы быть отцом слушающего, если бы имел половую связь с его матерью.

С накоплением жизненного опыта, ростом физической и социальной силы, привычка к матерной брани превращается для отдельных людей в некое средство, «облегчающее душу», снижающее стрессовые нагрузки. По этой причине нецензурщина свободно открывает двери казарм, канцелярий и кабинетов, получает долговременную прописку в общении начальников с подчиненными и подчиненных друг с другом.

Грубая жаргонная, вульгарная речь портит любое симпатичное лицо, искажает приятное впечатление от знакомства, отталкивает человека. И хочется верить, что «жаргонный словесный мусор» не будет засорять речь тех, кто носит высокое офицерское звание (или стремится к нему), чей долг и достоинство требуют быть всегда образованным и культурным человеком.

Как уже отмечалось выше, управление собственным голосом непосредственно связано с развитием *речевого* или *фонационного*[38] *дыхания*.

Дыхание обеспечивает жизнедеятельность организма, выполняя физиологическую функцию. Одновременно оно выступает и энергетической базой речи. В повседневной жизни, когда наша речь преимущественно диалогична, дыхание не вызывает трудностей, но все меняется, если возникает необходимость вести продолжительный монолог.

Дыхание – источник звука, поэтому «быть в голосе» – значит освоить навык фонационного дыхания, снять мышечное напряжение, приобрести гибкость, выносливость, звонкость, собранность и устойчивость звука. Опора дыхания – позвоночник, следовательно, первая ступень к освобождению голоса – выработка привычки держать осанку, осознавать тонкости нервных процессов и работу мышц, обеспечивающих возможность говорения. Важно

---

[37] Арго (от фр. *argo*) – это язык какой-либо социально замкнутой группы лиц, характеризующийся специфичностью используемой лексики, своеобразием ее употребления, но не имеющий собственной фонетической и грамматической системы. В отличие от жаргона арго может употребляться вне зависимости от профессии. Часто под агро подразумевается язык деклассированных групп общества – воров, нищих и бродяг. Арго взаимодействует с жаргоном и просторечием, образуя специфический лексический пласт – сленг.

[38] От греч. *φωνή* – звук.

научиться наблюдать себя со стороны, акцентируя при этом внимание не на том, что делается, а на том, как это делается.

Освобождение (релаксация[39]) порождает энергию, продуктивность голосового аппарата. Напряжение убивает вибрации, усиливающие звук. Правильное дыхание помогает ставить голос на опору и говорить посылом, а не горлом. Поэтому цель упражнений по дыханию – не выработка умения вдыхать максимальное количество воздуха, а тренировка в умении рационально расходовать его нормальный запас. Поскольку звуки создаются при выдохе, то его организация является основой постановки дыхания, которое должно быть полным, спокойным и незаметным.

Дикция[40] – это отчетливость и правильность произнесения отдельных звуков, которые обеспечиваются исправной работой органов речи. Артикуляционный аппарат должен работать активно, без лишнего напряжения. Все звуки и их сочетания нужно произносить четко, легко и свободно в любом темпе.

Дикционные нарушения речи и голоса делятся на органические (их исправлением занимаются логопеды) и неорганические (они поддаются исправлению путем упражнений), связанные с вялостью артикуляционного аппарата (губ, языка, челюсти), малым раствором рта при произнесении гласных, нечетким произнесением согласных («каша во рту»).

Среди офицеров встречаются люди, у которых голос поставлен самой природой, но происходит это нечасто. Да и в этом случае при отсутствии специальной тренировки голос с годами деградирует, изнашивается. Тренировать голос помогают скороговорки и упражнения, цель которых – отработка четкости и правильности произнесения звуков, активизация артикуляционного аппарата.

Публичный характер общения начинающего офицера с аудиторией, как правило, вызывает у него скованность мышц, чувства неуверенности, зажатости, иногда даже страха. В связи с этим чрезвычайно важно помнить о необходимости соблюдения правильной позы тела, использовании релевантных ситуации мимики и жестов.

Необходимо учитывать, что жесты, как и другие движения корпуса, чаще всего упреждают ход высказываемой мысли, а не следуют за ней. Чтобы общение было активным, нужно иметь открытую позу: не скрещивать руки, поворачиваться лицом в сторону слушателей. Так, шаг вперед усилива-

---

[39] От лат. *relaxatio* – ослабление, расслабление.

[40] Дикция (от лат. *dictio* – произношение) – это манера выговаривать звуки, слоги и слова, отчетливость их произнесения.

ет значимость сообщения, помогая сосредоточить внимание аудитории. Отступая назад, говорящий как бы дает обучающимся отдохнуть.

Мимика[41] – это искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляда оказывает на подчиненных более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствуют лучшему ее усвоению. Слушатели читают лицо офицера, угадывая его отношение, настроение, поэтому оно должно не только выражать, но и скрывать чувства. Наиболее выразительны на лице человека глаза – зеркало души. Поэтому для создания визуального контакта взгляд офицера-педагога должен быть обращен к личному составу.

Глубину эмоциональных переживаний можно варьировать, влияя на их внешнее проявление, так как элементарный контроль за соматическими и вегетативными отражениями эмоций ведет к их самокоррекции. *Пантомимика*[42], интегрирующая движения тела, рук и ног помогает выделить главное, рисует образ. В связи с этим офицеру необходимо выработать манеру правильно стоять перед аудиторией. Все движения и позы должны привлекать военнослужащих своим изяществом и простотой. Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад-вперед, переминания с ноги на ногу, опоры на спинку стула, верчения в руках посторонних предметов, почесывания головы, потирания носа или уха.

Жесты[43] военного руководителя должны быть органичными и сдержанными, без резких широких взмахов и открытых углов. Предпочтительны «круглые» жесты и скупая жестикуляция. В педагогике различают жесты описательные и психологические. Описательные жесты иллюстрируют ход мыслей, а психологические, что гораздо важнее, выражают чувства.

Таким образом, высокий уровень речевой культуры, осознанные мимика, пантомимика и жестикуляция выступают неотъемлемыми чертами и признаками профессионально-педагогической культуры и мастерства современного офицера. Это значит, что военный руководитель должен не допускать речевых ошибок, уметь наилучшим образом строить свои высказывания в соответствии с целью общения, отбирать наиболее подходящие в каждом случае слова и конструкции, учитывая при этом, к кому и при каких обстоятельствах он обращается.

В процессе восприятия окружающими профессиональных навыков, внешности, особенностей поведения и манеры общения (нравственных, ин-

---

[41] От греч. *μῖμος* – подражатель.
[42] От греч. *παντό-μῖμος* – представляющий все без слов.
[43] От лат. *gestus* – движение тела.

теллектуальных, эмоционально-эстетических и психологических характеристик, проявляющихся в процессе общения) офицера складывается его профессиональный имидж.

Слово *имидж* (от англ. *image* – образ, изображение, отражение) в дословном переводе на русский язык означает образ, облик. С точки зрения психологии, имидж – это сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо. Нередко имидж определяется как целенаправленно созданная или стихийно возникшая форма отражения объекта в сознании людей. При этом объектом или носителем имиджа могут быть человек, социальная группа, организация и т.п.

Индивидуальный имидж – это имидж конкретного субъекта деятельности. В самом названии данного феномена заключено его важное свойство, состоящее в том, что центральное место в нем занимают символы, отвечающие за индивидуализацию, т.е. выражающие индивидуальные качества субъекта – прообраза имиджа, качества, свойственные отдельному лицу, отличающие его от всех других людей, задающие его индивидуальность.

Процесс целенаправленного создания офицером собственного имиджа может быть выстроен технологически. Выстраивание техники самопрезентации или, иначе говоря, эффективного «предъявления себя» – опирается на формирование действенного образа. Наряду с известными социально-психологическими закономерностями функционирования образа и его восприятия командиром могут быть использованы закономерности, которые лежат в основе такого явления, как реклама, что дает ему возможность выбора одной из двух тактик создания имиджа – самомаскировки или самораскрытия.

Самомаскировка опирается на преобладание так называемого «имиджа внешности» с акцентированием поверхностных характеристик и сокрытием сущностной недостаточности личности. Она является наиболее распространенной тактикой для не очень чистоплотных офицеров, тех, кто, мало вкладывая и предлагая, желает при этом много получать. Самомаскировка может свидетельствовать об отсутствии настоящего профессионализма, завышенной самооценке и завышенном уровне притязаний военного руководителя.

Самораскрытие – это следствие разумного сочетания осознанного «имиджа внешности» с «имиджем сущности». Проявлению сущности способствует высокий уровень гармоничности и целостности личности офицера, характерным признаком которого является эмоциональная уравновешенность, самодостаточность, сбалансированность психофизиологического и душевно-духовного состояния.

Привычка добиваться поставленной цели «любой ценой» приводит к естественному преобладанию первой тактики имиджирования. Справедливости ради следует отметить, что ее нельзя назвать абсолютно неэффективной, поскольку и с ее помощью можно получить определенный результат, однако вторая тактика более выигрышна и конструктивна.

Важной особенностью имиджа офицера является его активность. Он способен воздействовать на сознание, эмоции, деятельность и поступки, как отдельных военнослужащих, так и воинских коллективов. Как следствие, они отдают предпочтение тем или иным командирам и начальникам. Также следует отметить, что в любом имидже должен присутствовать элемент уникальности, в противном случае он воспринимается как неполный, незавершенный. Наличие уникальности отличает имидж от маски. Маска выражает лишь типичные, стандартные черты той или иной социальной группы и не содержит индивидуализирующих признаков. В то же время использование маски может служить первым шагом на пути к созданию имиджа: сначала субъект, примеривая различные маски, выбирает для себя наиболее подходящую, а затем обогащает её индивидуальными чертами.

Имидж офицера-педагога – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия его образа в сознании воспитанников и коллег. В основе данного типа имиджа лежит формальная система ролей, которые офицер как преподаватель и воспитатель играет в своей жизни и деятельности, дополняющаяся чертами его характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой и т.п. При формировании педагогического имиджа реальные качества командира тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

В основе деятельности военного руководителя, направленной на создание собственного имиджа, лежат два основных типа мотивации:

- психологическая мотивация, связанная с потребностью человека в повышении своей самооценки, результатом чего становится достижение психологического комфорта;

- прагматическая мотивация, связанная с желанием использовать имидж для более эффективного социального влияния и достижения при его помощи тех или иных внешних целей (повышение авторитета, продвижение по службе и т.д.).

В зависимости от ситуации эти два типа мотивации могут совмещаться. Например, если у офицера качества успешного преподавателя и воспитателя входят в состав его идеального «Я» и одновременно наличие тех же качеств способствует успеху в профессиональной деятельности, то его усилия по созданию собственного имиджа будут иметь двойную цель и двойную мотивацию.

Имидж командира как наставника подчиненных означает внешнее соответствие, как виду деятельности, так и ситуации общения. Его одежда и умение преподнести себя говорят, прежде всего, о том, насколько он ценит собственное «Я» и уважает других, о чувстве собственного достоинства. Непродуманный имидж мешает проявлению истинных качеств офицера и реализации его возможностей. Если по собственному мнению и мнению окружающих, вы достигли уровня современных требований к имиджу профессионального педагога, не стоит останавливаться – совершенствованию нет предела, ибо каким бы ни был ваш имидж сегодня, как бы хорошо он не послужил вам в вашей карьере, завтра его может оказаться недостаточно для продвижения вперед. Военный руководитель, создавший имидж одаренного, авторитетного, знающего специалиста и являющийся таковым на самом деле, во все времена обладал силой влияния на окружающих.

Опираясь на существующие определения имиджа, можно выделить наиболее значимые его составляющие:

- первое впечатление о человеке;
- внешний облик;
- использование вербальных и невербальных средств общения;
- внутреннее соответствие образу профессии – внутреннее «Я»;
- глубину, широту и гибкость знаний;
- энтузиазм и искренность.

В народе хорошо известна поговорка: *«Первое впечатление самое сильное»*. При этом ситуацию, обусловливающую первое впечатление, никогда не удается повторить.

Первое впечатление об офицере как преподавателе и воспитателе складывается в ходе его первоначального знакомства, воздействия на аудиторию подчиненных. Оно зависит от состояния формы одежды, опрятности, голоса, культуры речи, открытости общению, мимики, пантомимики и пр. Внешний облик помогает командиру привлечь к себе внимание, создать положительный образ, показать себя человеком, вызывающим симпатию.

В восьми из десяти случаев основное впечатление на аудиторию производит внешний вид офицера впервые представшего перед воинским коллективом. Поэтому его манера одеваться должна соответствовать главному требованию: красиво и опрятно выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Говоря о внешнем виде нельзя обойти вниманием и вопросы личной гигиены. Ни для кого не секрет, что общаться с человеком с неподстриженными или грязными ногтями, имеющим неприятный запах изо рта, чрезмерно увлекающимся парфюмерией или наоборот пренебрегающим ею, не обращающим внимание на следы перхоти на одежде или на собственный запах пота, неприятно. Необходимо постоянно заботиться о себе.

Важными составляющими имиджа выступают используемые командиром вербальные и невербальные средства общения – грамотная речь, умение словом настроить человека на собственное восприятие, независимое естественное поведение, достойные манеры, спокойная реакция на похвалу и критику. В связи с этим военному руководителю необходимо помнить, что от 65 до 80% информации о человеке идет через невербальные каналы восприятия. Причем впечатление от первой встречи формируется в течение 2-4 минут с начала знакомства.

Древнегреческому философу Ксенофонту приписывают изречение: *«Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится»*. Как следствие, внутреннее соответствие образу профессии (внутреннее «Я») считается ведущим элементом педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей является необходимым качеством в профессионально-педагогическом общении. Внутренний образ связан с общей культурой офицера, его непосредственностью и свободой, обаянием и эмоциональностью, воображением и изяществом манер, избранными методами постановки и решения проблем, ассоциативным видением ситуации, неожиданными яркими ходами в сценарии проводимых занятий, внутренним настроем на творчество, самообладанием в условиях публичности и многими другими составляющими. Внешний образ – это особые формы выражения отношения к учебному материалу, передаче эмоционального восприятия действительности, умение самопрезентации, выведения обучающихся на заинтересованное освоение рассматриваемых вопросов.

В сфере имиджирования глубина знаний офицера свидетельствует о том, насколько он компетентен в вопросах профессии, конкретном предмете боевой подготовки, а также насколько эрудирован в иных отраслях служебной и внеслужебной деятельности личного состава. Широта знаний предполагает способность военного руководителя обсуждать с подчиненными темы, выходящие далеко за пределы военно-профессиональной деятельности. При этом он должен показывать свою осведомленность в обширном спектре различных областей знаний, например в спорте, искусстве, политике, уметь со знанием предмета вести дискуссию относительно современных тенденций в науке и технике. Ему необходимо уметь поддерживать в разговоре с военнослужащими темы, которые интересуют именно их, чувствуя себя при этом комфортно благодаря собственной осведомленности. Гибкость знаний заключается в способности офицера трезво оценивать обстановку, обстоятельства и приноравливаться к ним, умении адаптировать свое поведение по отношению к другим людям с тем, чтобы у них возникало желание общаться и взаимодействовать. Проявление гибкости требует приложения волевых усилий.

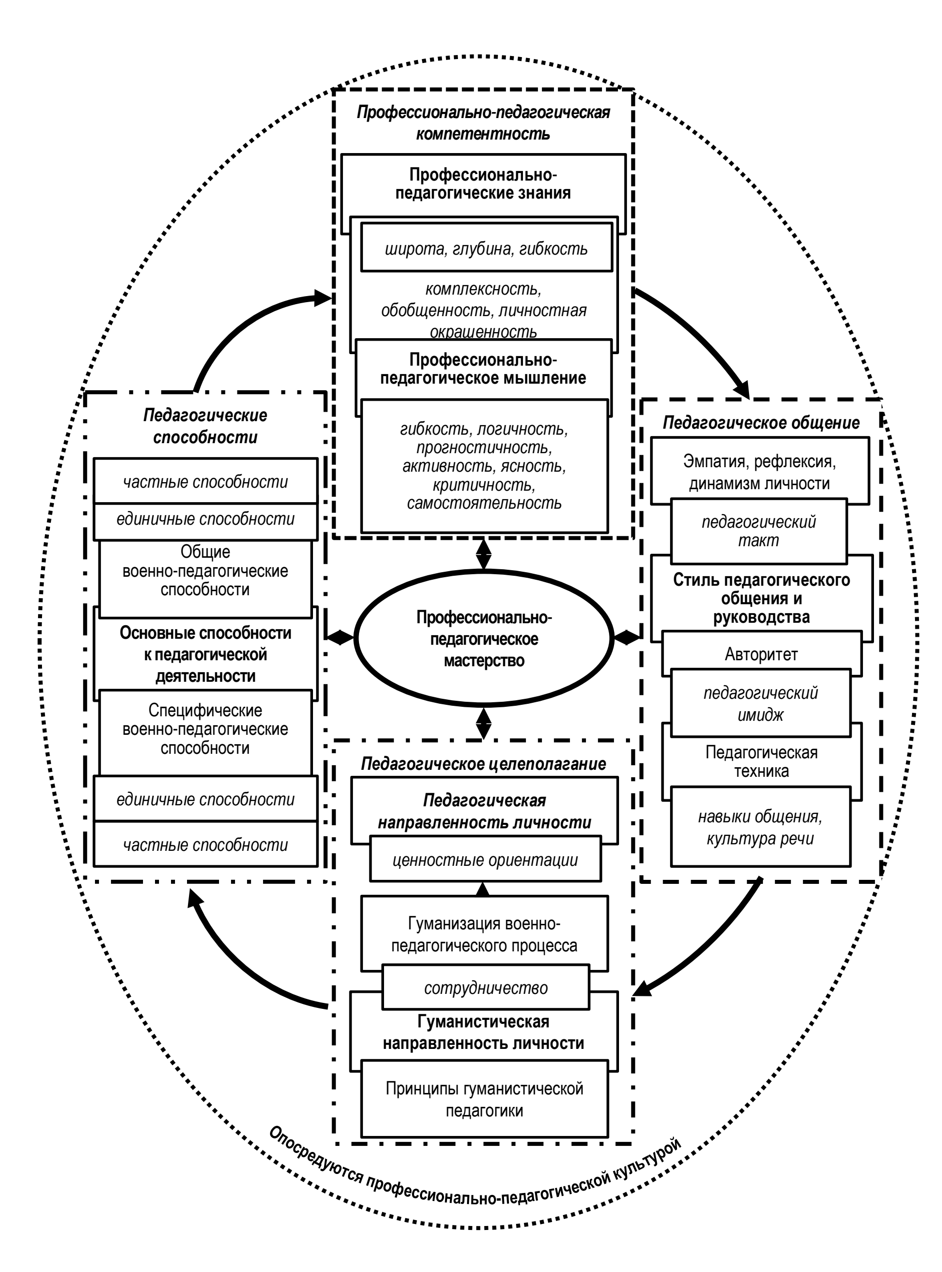


Рис. 8. Модель профессионально-педагогического мастерства офицера

Офицер, демонстрирующий энтузиазм[44] в отношении преподаваемого предмета, решаемой педагогической задачи, заражает активностью не только самого себя, но и окружающих. Демонстрируя энтузиазм и глубокие познания, он может сподвигнуть подчиненных на изучение и ответственное усвоение даже самой не интересной с их точки зрения дисциплины. Искренность в качестве составляющей имиджа военного руководителя находит свое отражение в его правдивости, откровенности, выражении подлинных чувств. Если подчиненные ощущают неискренность наставника по отношению к себе, то это более разрушительным образом сказывается на их взаимоотношениях с ним, нежели недостатки в иных составляющих его имиджа. Глубокие познания в какой-либо области знания или во многих областях, начитанность военного руководителя обеспечивает его эрудиция[45].

Томасу Дж. Петерсу, автору книг, в которых исследуются общие черты наиболее успешно управляемых предприятий США, принадлежит высказывание: *«Каждое руководство имеет тот коллектив, который оно заслуживает»*. Перефразируя данное выражение в контексте сказанного выше можно сформулировать его следующим образом: *«Каждый офицер имеет тех подчиненных, и то их отношение к себе, которых и которое он заслуживает»*.

Таким образом, умение офицера самопрезентовать себя, оптимально выразить свои чувства и мысли в целях воздействия на личный состав во многом зависит от овладения им педагогической техникой и в то же время говорит о его педагогическом мастерстве.

Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что под ***педагогическом мастерством*** в целом следует понимать систему взаимообусловленных знаний, навыков и умений, способов мышления, эмоциональных средств выразительности, которые во взаимосвязи с высокоразвитыми личностными качествами и педагогическими способностями офицера позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи.

На рисунке 8 наглядно представлена модель профессионально-педагогического мастерства, системообразующим фактором которой выступает гуманистическая направленность личности офицера, позволяющая целесообразно, с учетом требований современного общества к военной организации государства, выстроить военно-педагогический процесс. Как видно, фундаментом развития профессионально-педагогического мастерства военного руководителя выступают и его профессиональные, в том числе и психолого-педагогические, знания. Направленность и знания составляют тот кар-

---

[44] От греч. *ενθουσιασμός, ενθουσίασις* – вдохновение, восторг, воодушевление.
[45] От лат. *eruditia* – ученость, познания.

кас профессионализма в военно-педагогической деятельности, который обеспечивает целостность самоорганизующейся военно-педагогической системы. Педагогические способности постоянно развиваются и обеспечивают рост мастерства. Наконец, педагогическая техника, опирающаяся на знания и способности офицера, позволяет все используемые им средства педагогического воздействия на личный состав увязать с целью военно-педагогической деятельности.

В качестве *критериев педагогического мастерства офицера* можно рассматривать:

- целесообразность военно-педагогической деятельности (по направленности);
- ее продуктивность (по результату – уровню знаний и умений подчиненных, их воспитанности);
- оптимальность в выборе средств и методов обучения, воспитания и психологической подготовки личного состава;
- творчество, проявляемое в постоянном варьировании содержания военно-педагогической деятельности.

Можно ли научить офицера педагогическому мастерству? Научить можно основам педагогического мастерства, само же оно есть высокий уровень эффективности и технологичности военно-педагогической деятельности, осуществляемой личностью. Следовательно, без базовых психолого-педагогических знаний и умений педагогическое мастерство недостижимо.

Задача профессиональной психолого-педагогической подготовки офицеров заключается в оказании им помощи в овладении основами педагогического мастерства: формировании педагогической направленности личности; развитии необходимых педагогических способностей; усвоении и освоении специальных методологических, методических, предметно-теоретических и практических (технологических) знаний; вооружении педагогической техникой; убеждении в том, что офицер как эффективный руководитель должен постоянно повышать уровень своего педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры и никогда не останавливаться на достигнутом.

В заключение краткого анализа сущности функциональных составляющих профессионально-педагогической культуры отметим, что в современной педагогике существует множество подходов к изучению ***педагогического профессионализма***.

Так, например, доктор педагогических наук Василий Иванович Журавлев предлагает стандарты общепедагогического профессионализма, к числу которых относит качества, представленные в таблице 10 [24].

Таблица 10

Стандарты общепедагогического профессионализма по В.И. Журавлеву

Стандарты общепедагогического профессионализма	Качества, входящие в состав стандарта общепедагогического профессионализма
1. Рефлексивный стандарт	1.1. Знание своих личных качеств. 1.2. Владение интроспекцией (самоизучением, самонаблюдением). 1.3. Адекватная самооценка
2. Профессионально-деятельностный стандарт	2.1. Владение базовыми понятиями педагогической науки. 2.2. Владение технологией целеполагания. 2.3. Владение техникой проектирования педагогического процесса. 2.4. Владение техникой организации развивающей деятельности. 2.5. Владение технологией педагогического творчества. 2.6. Владение педагогической техникой. 2.7. Знание социальных проблем и своих возможностей в их решении
3. Стандарт владения основами социально-психологической защиты	3.1. Профессионально-правовая осведомленность. 3.2. Осведомленность о профессионально-педагогических стрессах, путях предупреждения и преодоления стрессовых состояний
4. Интеллектуальный стандарт	4.1. Владение устной и письменной речью. 4.2. Самокритичность. 4.3. Готовность к самосовершенствованию. 4.4. Сообразительность. 4.5. Спокойствие. 4.6. Развитая память. 4.7. Чувство юмора. 4.8. Эрудиция
5. Стандарт мировоззренческой направленности	5.1. Желание работать с молодежью. 5.2. Убежденность. 5.3. Любовь к профессии. 5.4. Честность. 5.5. Твердость. 5.6. Честолюбие
6. Психологический стандарт	6.1. Толерантность (терпимость). 6.2. Сдержанность. 6.3. Наблюдательность. 6.4. Смелость.

Стандарты общепедагогического профессионализма	Качества, входящие в состав стандарта общепедагогического профессионализма
	6.5. Самообладание. 6.6. Воля. 6.7. Саморегулирование. 6.8. Требовательность. 6.9. Самоуверенность
7. Стандарт экстравертированности	7.1. Альтруизм. 7.2. Милосердие. 7.3. Доброжелательность. 7.4. Справедливость. 7.5. Коммуникативность. 7.6. Эмпатийность
8. Стандарт дополнительных качеств	8.1. Эрудиция. 8.2. Обаяние. 8.3. Простота. 8.4. Тактичность
9. Стандарт образа жизни	9.1. Общественная активность. 9.2. Социальная активность. 9.3. Организованность. 9.4. Физическое здоровье. 9.5. Осторожность. 9.6. Целеустремленность. 9.7. Самопрогнозирование. 9.8. Честность

Оригинальную идею выделения профессионально нежелательных качеств педагога предложил кандидат социологических наук Андрей Викторович Лёгостев [36]. Он полагает, что основной характеристикой профессионально нежелательных качеств его личности является снятие в процессе деятельности социального контроля с регуляции нравственных норм. Это происходит по двум причинам: во-первых, в случаях незрелости личности; во-вторых, когда общее мировоззрение заменяется профессиональным. Чем больше педагог «погружается в профессионализацию», тем уже его интересы, мотивы, отношения с окружающим миром. Он смотрит на мир исключительно через призму профессиональных интересов, установок и на стадии формирования профессионального мастерства происходит доминирование «Я-профессионала» в «Я-концепции».

Кроме профессиональных качеств личности можно выделить несколько *уровней владения педагогическим мастерством*. Н.В. Кузьмина предлагает пять таких уровней:

1) репродуктивный – уровень начинающего преподавателя;

2) адаптивный, на котором преподаватель осуществляет учебно-воспитательный процесс с учетом конкретных учащихся, имеет с ними контакт, чувствует настроение, т.е. реализует свои знания психологии и педагогики;

3) уровень, локально формирующий знания, умения и навыки (на данном уровне проявляется некоторый опыт творческой педагогической работы);

4) уровень, системно формирующий знания, умения и навыки по учебной дисциплине;

5) уровень, системно формирующий деятельность и поведение учащихся.

Учитывая представленные выше подходы к оценке сформированности педагогического мастерства, а также сущность входящих в его состав компонентов, можно дать несколько простых, но действенных советов в области профессионально-педагогической деятельности начинающим офицерам-педагогам:

1) проявляйте искренность и уверенность в своих словах и поступках;

2) адекватно оценивайте собственные личностные качества, учитесь управлять своим эмоциональным состоянием;

3) стройте отношения с подчиненным личным составом на основе взаимного уважения, создавайте условия для самоутверждения военнослужащих в глазах сослуживцев;

4) развивайте собственную наблюдательность и эмпатию;

5) овладевайте умением самопрезентации, используйте силу своей личности, убеждения, интересы, эрудицию;

6) стремитесь к развитию собственной речевой культуры и речевой культуры подчиненных, сокращению количества случаев применения методов требования, принуждения, приказа за счет инициативной деятельности личного состава, формирования у военнослужащих ответственности за порученное дело;

7) не скупитесь на одобрение и похвалу;

8) пытайтесь выстраивать общение с подчиненными, учитывая не только интересы службы и свои интересы, но и собственные интересы военнослужащих вашего подразделения;

9) всемерно укрепляйте собственный авторитет и авторитет своих коллег;

10) чаще улыбайтесь, не допускайте излишней напускной строгости;

11) избегайте штампов и стереотипов в общении;

12) обязательно учитывайте индивидуальные особенности каждого подчиненного, структуру и динамику отношений, складывающихся в воинском коллективе, при выстраивании педагогического взаимодействия.

Глава 4. Профессионально-педагогическая культура офицера как система

4.1. Функции, критерии и показатели оценки уровня развития профессионально-педагогической культуры

Итак, как нами установлено, профессионально-педагогическая культура офицера – это системное образование, представляющее собой единство педагогических ценностей, технологий и сущностных сил личности, направленных на их творческую реализацию в разнообразных видах военно-педагогической деятельности. Однако вопрос о связях и отношениях системообразующих и структурно-функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры, ее функциях относительно военно-педагогического процесса остается открытым. Ответить на него можно применив методологию системного анализа.

При системном анализе человеческой деятельности особое внимание уделяется ее динамическим характеристикам. Первая характеристика отражает способность системной человеческой деятельности к движению и функционированию, вторая – процесс ее возникновения, становления, эволюционирования, преобразования и разрушения.

Как известно, движение любой обладающей смыслом системы происходит в трех плоскостях: предметной, функциональной и исторической. Следовательно, профессионально-педагогическую культуру целесообразно рассматривать именно в этих ракурсах. Предметная плоскость дает представление о состоянии компонентов системы и характере связей между ними; функциональная – раскрывает систему и ее компоненты с точки зрения выполнения ими автономных функций относительно систем более высокого ранга; историческая – обеспечивает единство логического и исторического, феноменологического и генетического подходов к раскрытию сущности этапов прошлого, настоящего и будущего системы.

Под *функциональными связями компонентов системы профессионально-педагогической культуры* нами понимаются базовые связи между исходным состоянием ее структурных элементов и конечным искомым результатом. Эти связи способны воссоздать целостность профессионально-педагогической культуры офицера и его военно-педагогической деятельности.

Понятие «функция» многозначно, поскольку используется в математических, естественных и гуманитарных науках в очень широком диапазоне. Так, в математике под функцией понимается зависимость любого рода между двумя и более переменными, а в гуманитарных науках – характеристика или

признак какого-либо системного явления. В науках же, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего подразумевают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие какой-либо системы. Устойчивость ее структурно-функциональных элементов определяется их связью с системообразующими компонентами и между собой. Отсутствие связей одних составляющих с другими приводит к их изоляции и, в конечном итоге, вытеснению из системы, что наглядно подтверждается в процессе функционирования военно-педагогической культуры личности и профессиональной группы. Действительно, военно-педагогическая культура группы функционирует не только в силу присутствия отдельных личностей, но и благодаря тем ценностям, нормам и правилам, которые данной группой приняты.

Основные функции профессионально-педагогической культуры офицера могут быть поняты исходя из специфики его военно-педагогической деятельности, многообразия видов отношений и общения, системы ценностных ориентаций, возможностей творческой педагогической самореализации личности. Принимая во внимание указанные особенности, имеющиеся работы по теории культуры и частным культурологическим направлениям, а также результаты исследования, предпринятого И.Ф. Исаевым, можно выделить следующие основные функции профессионально-педагогической культуры [27]:

- гносеологическую;
- гуманистическую;
- коммуникативную;
- информационную;
- прескриптивную (нормативную);
- обучающую;
- воспитывающую.

Каждая функция отражает различные способы решения офицером как педагогом методологических, инновационных, исследовательских, дидактических и других военно-педагогических задач. Признание многообразия функциональных возможностей профессионально-педагогической культуры подчеркивает многоаспектность содержания военно-педагогической деятельности и разнообразие форм ее реализации. Следовательно, функции раскрывают процессуальную сторону данного вида профессиональной культуры.

Гносеологическая функция обеспечивает целостность представлений военного руководителя о педагогической деятельности, реальных путях ее познания и освоения. Профессионально-педагогическая культура не сводится к знаниям о военно-педагогическом процессе, формах и методах его организации, она охватывает по возможности всю область военно-педагогической

действительности, в которой офицер выступает как методолог, исследователь, организатор, психолог, учитывающий многообразие историко-педагогических, психолого-педагогических, этнопедагогических и других знаний.

Гносеологическая функция профессионально-педагогической культуры проявляется в целенаправленном исследовании, отборе и систематизации научных знаний о субъектах и объектах военно-педагогического процесса. Это особенно важно в условиях активного расширения и обновления научно-педагогических знаний, смены парадигм обучения и воспитания военнослужащих, поиска новых альтернативных систем военно-профессиональной подготовки.

Гносеологическая функция направлена не только на познание и анализ педагогических явлений, но и на изучение и осознание офицером-педагогом самого себя, своих индивидуально-психологических особенностей, уровня педагогической компетентности. Данная функция инициирует развитие таких видов профессионально-педагогической культуры, как методологическая, исследовательская, интеллектуальная и др. Рассматривая в отдельности каждый из них, мы убеждаемся в том, что все они могут быть представлены как частные системы, имеющие свои компоненты. Так, любой вид культуры включает в себя аксиологический компонент, образованный ценностями-целями, ценностями-средствами, ценностями-отношениями, ценностями-качествами и ценностями-знаниями; технологический компонент, содержащий способы решения соответствующих задач; личностный компонент, раскрывающий творческую природу методологической, исследовательской культуры, культуры мышления и т.д.

Многообразие видов профессионально-педагогической культуры офицера определяется многообразием функций его военно-педагогической деятельности. Изменение деятельности, частичное или кардинальное, вносит аналогичные изменения и в ее мотивы. Поэтому можно предположить, что изменение предмета военно-педагогической деятельности приведет к изменению мотивации деятельности командира как преподавателя и воспитателя или к возникновению новых мотивов. Важно и то, что осознание офицером назначения своей военно-педагогической деятельности и отношение к ней связано не только с ее предметом и мотивацией, но и со способами ее реализации.

Гуманистическая функция профессионально-педагогической культуры военного руководителя утверждает в военно-педагогическом процессе общечеловеческие ценности, создает условия для развития способностей и дарований подчиненных, служит укреплению сотрудничества, равенства и справедливости в совместной деятельности. Она находит свое отражение в

увеличении объема предметов гуманитарной направленности в планах боевой подготовки войск (в частности, общественно-государственной подготовки, международного гуманитарного права, безопасности военной службы и др.), в изменении взаимодействия гуманитарных и специальных дисциплин, актуализации в их содержании культурно-нравственных, общечеловеческих ценностей. Естественно, этим идея гуманитаризации военно-профессиональной подготовки не исчерпывается. Суть гуманитаризации как конкретного проявления гуманистической функции военного образования состоит в формировании у военнослужащих профессионально-нравственного отношения к действительности, т.е. таких качеств, как служение истине, интеллигентность, самостоятельность в суждениях, ответственность и инициатива, настойчивость в достижении поставленной цели и т.д.

Реализация гуманистической функции объединяет и противоположные, но тесно связанные между собой процессы социализации и индивидуализации личности. Обретение опыта военно-служебных отношений в военно-профессиональной деятельности и общении происходит на индивидуальном уровне, когда нормы и правила воинской жизни становятся личностными качествами каждого члена воинского коллектива. При этом гуманистическая направленность военно-педагогической деятельности командиров и начальников преломляется в социально-нравственных, профессиональных качествах личности подчиненных. Целенаправленный процесс их воинской социализации становится в то же время и процессом индивидуально-личностного становления, формирования профессионального самосознания.

Гуманистическая функция профессионально-педагогической культуры способствует развитию нравственной, гуманитарной и духовной культуры личности офицера. Эти виды культуры характеризуют его готовность действовать в соответствии с нравственными ценностями и нормами. В частности, нравственная культура личности складывается из культуры нравственных чувств, нравственных отношений и нравственного поведения.

Коммуникативная функция занимает особое место в числе других функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры в силу того, что военно-педагогический процесс немыслим вне общения, вне установления многообразных коммуникативных связей между обучающими и обучаемыми, воспитателями и воспитуемыми. Коммуникативная функция профессионально-педагогической культуры офицера отвечает его первостепенной потребности в общении с подчиненными, коллегами, представителями общественных организаций воинской части, поскольку военно-педагогический процесс – это постоянное взаимодействие, обмен информацией между заинтересованными участниками. Профессионально-педагогическая культура способствует выработке у офицера таких способов

и правил коммуникации, которые соответствуют требованиям военно-профессиональной этики, конкретной ситуации, целям совместной деятельности.

Мотивы вступления людей в коммуникацию весьма разнообразны. Достаточно вспомнить хотя бы потребность в аффилиации (от англ. *affiliation* – соединение, связь), которая проявляется в стремлении иметь друзей, взаимодействовать с окружающими, оказывать кому-либо помощь, поддержку и принимать их от него. Коммуникация может быть обусловлена избытком или недостатком информации, необходимостью сформировать у подчиненных определенные взгляды и убеждения и др. В военно-педагогической деятельности офицера мотивы коммуникации детерминируются также целями учебно-воспитательной практики, уровнем интеллектуальной готовности и предрасположенности к совместной работе с личным составом и сослуживцами. Значимо то, что во всех случаях мотивы носят личностный характер, определяемый общей и профессиональной культурой человека.

Коммуникативная функция профессионально-педагогической культуры офицера опосредуется его интеллектуальными, психологическими, возрастными и другими особенностями. Она более успешно реализуется в том случае, когда у субъектов военно-педагогической деятельности совпадают точки зрения на выбор средств и методов общения и взаимодействия, есть заинтересованность относительно друг друга. Осуществление коммуникативной функции требует перехода от авторитарной позиции офицера и субординированной позиции подчиненных к максимально допустимому в рамках военно-педагогического процесса личностному, равноправному сотрудничеству и сотворчеству.

Как нами установлено, большое значение для общения имеет речевая культура офицера, т.е. знание им норм речи, умение правильно использовать языковые формы, что облегчает усвоение передаваемой информации, воспитывает речевую грамотность у будущих военных специалистов, дисциплинирует их мышление.

Принципиально важное для организации военно-педагогического процесса значение имеет проблема формирования культуры межэтнического общения в полиэтничных воинских коллективах.

Постепенное утверждение в военно-педагогическом процессе способов полисубъектного, диалогического общения требует от офицеров овладения комплексом рефлексивных, эмпатических умений, обеспечивающих их проникновение во внутренний мир подчиненных, понимание их мировоззрения. В частности, педагогическая рефлексия как процесс познания другого позволяет анализировать и предвидеть варианты ответной реакции, прогно-

зировать ход мыслей и действий обучаемых и воспитуемых военнослужащих.

Таким образом, именно коммуникативная функция обусловливает необходимость развития у офицера специфических составляющих профессионально-педагогической культуры – речевой культуры, культуры общения, культуры межнационального и межэтнического взаимодействия (культуры межнациональной (межэтнической) толерантности).

Обучающая функция профессионально-педагогической культуры военного руководителя реализуется в его деятельности, непосредственно направленной на овладение будущим военным специалистом определенной системой знаний, умений, навыков, социальным опытом, развитие его интеллекта и способностей. В интересах обучающегося офицер как преподаватель должен стремиться создавать условия для его личностно-профессионального развития, в интересах общества и государства – заниматься подготовкой специалиста-профессионала соответствующего их требованиям уровня.

Успешная реализация обучающей функции обусловлена рядом факторов:

- уровнем психолого-педагогической подготовки офицера, включающей специальную, дидактическую, технологическую и методическую подготовку;
- уровнем готовности обучающихся к овладению военной специальностью;
- наличием соответствующей материально-технической базы обучения;
- наличием необходимого и достаточного времени (сроками обучения);
- индивидуально-психологическими особенностями обучающих и обучающихся и др.

Общий контур обучающей функции создается следующей совокупностью проблем: проблема «знать», проблема «уметь», проблема «успевать», проблема «оценивать». В данном перечне проблем заложены поиски ответов на более конкретные вопросы: «чему учить?», «как учить?», «кому и кого учить?». Готовность найти ответы на эти вопросы составляет основу технологического и методического компонентов профессионально-педагогической культуры командиров и начальников. Способ их решения видится в переходе от знаниецентрической к культуротворческой парадигме обучения будущих офицеров, причем освоение ими культуры должно осуществляться на рефлексивном уровне и на уровне личных жизненных приоритетов и смыслов. Культуротворческий подход способен обеспечить формирование у офицера культурно-образного и социально-педагогического мышления, способствующего расширению и обогащению обучающей функции.

Воспитывающая функция профессионально-педагогической культуры отражает сущность воспитательной деятельности офицера. Наряду со служебной, учебной и общественной деятельностью он призван осуществлять целенаправленную воспитательную работу (работу с личным составом). Офицер как педагог силой своего авторитета, эрудицией, профессионализмом прямо и опосредованно влияет на становление личности будущего военного специалиста.

Как известно, процесс формирования личности носит целостный характер, для него необходимо единство учебной и воспитательной работы, требующее тонкого, психологически и методически обоснованного подхода. Проблемы воспитательной деятельности военного руководителя особенно актуальны в настоящее время из-за отсутствия эффективно действующих общественных воинских организаций, угасания системы самоуправления в воинских коллективах.

Воспитывающая функция культуры зависит от общей цели формирования личности, и по мере развития общества концепция воспитания претерпевает существенные изменения. Однако основными направлениями воспитательной деятельности командира остается воспитание воинской, нравственной, экологической, эстетической, экономической, правовой, физической культуры личности. Данные направления воспитательной деятельности раскрывают сложную мозаику культурных ценностей и технологий творчества, создающих уникальный контекст формирования военного специалиста.

Нормативная функция профессионально-педагогической культуры офицера поддерживает равновесие в системе его военно-педагогической деятельности, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов, имеющих место в военно-образовательной среде. Любое регулирование деятельности исходит из определенных требований, норм, которые устанавливаются ее участниками. Нормы военно-педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия офицера с подчиненными, коллегами и командованием, обеспечение их сотрудничества и достижение совместных целей. Противоречия между участниками военно-педагогического процесса носят объективный и субъективный характер, и их разрешение, следовательно, должно быть направлено как на изменение объективных процессов, так и на регуляцию личностного поведения. Знание норм военно-педагогической деятельности облегчает поиск необходимого решения, придает уверенность командирам и начальникам в правильности своих действий.

В системе профессионально-педагогической культуры нормы, отражая опыт общества и профессиональной группы, служат улучшению морально-нравственной атмосферы и социально-психологического климата в коллекти-

ве, укрепляют структуру его формальных субординированных и неформальных межличностных отношений. Педагогические нормы, выполняя функцию ценностей, помогают офицеру как преподавателю и воспитателю выбрать оптимальные способы военно-педагогической деятельности, утвердить в жизни цели, идеалы и профессиональные приоритеты. Нормативный компонент профессионально-педагогической культуры проявляется также в тех ситуациях, когда необходимо соблюдение установленной дистанции между командиром и подчиненными. В таком случае педагогическая норма может принимать форму воинских традиций и обычаев.

Офицер является субъектом различных правовых отношений, которые складываются в процессе профессионального взаимодействия с подчиненными и коллегами, начальниками разных уровней и строятся на основе равенства неотъемлемых прав личности, взаимных прав и взаимной ответственности, регламентируемых нормативно-правовыми документами. Так, требовательность военного руководителя опирается не только на педагогические, но и на уставные нормы, обязательные как для начальников, так и для подчиненных. Офицеру как участнику военно-педагогического процесса важно осознать, что обучение военного специалиста не только его право, но и юридическая, и нравственная обязанность. Поэтому необходимым условием организации учебно-воспитательного процесса, соблюдения гуманистических начал, прав и свобод личности выступает его правовая культура.

Ценность и эффективность норм определяются их устойчивостью, согласованностью с другими нормами, ясностью и определенностью границ их действия в социально-педагогических условиях воинской части или учреждения. Если в структуре правовой культуры офицера наблюдается недооценка личностно-творческого компонента, то возможно чрезмерное нормирование деятельности (нормативная избыточность), приводящее к ограничению творческой и интеллектуальной активности, снижению роли педагогической импровизации и ослаблению педагогической интуиции, к однообразию в использовании форм и методов, приемов обучения и воспитания, отказу от инновационного поиска. В этом случае усиление нормированности в работе командира свидетельствует о довольно низком уровне его профессионально-педагогической культуры.

В целом, нормативная функция культуры динамична, она имеет отношение ко всем видам профессиональной культуры офицера, но наиболее полно проявляется в его правовой и управленческой культуре, культуре организации воинского труда и культуре поведения.

Информационная функция профессионально-педагогической культуры военного руководителя самым тесным образом связана со всеми ее структурно-функциональными компонентами. Эта связь обусловливается тем, что

необходимо информационное обеспечение гносеологической, гуманистической, коммуникативной, обучающей, воспитывающей и правовой составляющих педагогической культуры.

Информационная функция выступает основой педагогической преемственности разных эпох военного искусства и поколений военнослужащих. Характер военно-педагогической деятельности при этом постепенно усложняется от передачи простейших практических умений и навыков до трансляции систематизированной, абстрактной информации, запечатленной в виде знаний, теорий, принципов поведения и деятельности. Овладение систематизированной информацией и ее передача становится уделом определенной группы людей – ученых-педагогов, их интеллектуальной собственностью.

Ценности военно-педагогической культуры хранятся и накапливаются в виде рукописей, книг, технических приспособлений, норм военной педагогики и др. Увеличение информационного потока, дифференциация и интеграция научного знания требуют от офицеров специального умения обращаться с информацией, т.е. определенной информационной культуры. Абстрактно-обобщенный способ передачи информации предполагает не простое воспроизведение, а индивидуально-творческое использование системы знаний.

Профессионально-педагогическая культура офицера – это своего рода «педагогическая память» военной организации государства, обращение к которой зависит от общих – контекста эпохи и частных – особенностей конкретной ситуации – факторов. Востребованность ценностей военно-педагогической культуры определяется различными факторами: запросами общества, уровнем развития системы военного образования, разработанностью военно-педагогической теории и технологии, индивидуальными особенностями офицеров-педагогов и подчиненного личного состава и др. В связи с этим военный педагог должен быть сориентирован в многообразном потоке психолого-педагогической информации, должен уметь пользоваться ее рукописными, книжными и электронными носителями.

Внедрение в военно-педагогический процесс электронно-вычислительной техники, его постепенная компьютеризация, активное пополнение банка информационных данных по различным аспектам военно-педагогической деятельности расширяют и обогащают информационную культуру офицера. Следует признать, что эффективность его влияния на подчиненных тем выше, чем больше накопленный им объем информации, совершеннее умение его оперативного использования.

Ограничение информации в научной и педагогической деятельности сдерживает развитие научных знаний и практического опыта. Так, в период тоталитаризма утрачивалась связь с традициями, нередко давались искажен-

ные оценки прошлому и настоящему. Забвение прошлого в военной педагогике свидетельствует о неблагополучии в обществе, об утрате национальной военно-педагогической культуры.

Выделенные и обоснованные нами системообразующие компоненты, структурно-функциональные элементы, а также функции профессионально-педагогической культуры офицера находятся в тесном взаимодействии, образуя ее целостную динамическую систему.

Целостность означает, прежде всего, высокий уровень развития системы, внутреннюю связь ее составляющих, их гармоничное взаимодействие и развитие. Целостное изучение педагогических систем может иметь различные уровни анализа, обусловленные философскими, психологическими или педагогическими знаниями. Категория целостности в педагогике подтверждает единство личностного и деятельностного в профессионально-педагогической культуре офицера, целостность процесса ее формирования, способствует развитию системного, целостного видения военно-педагогического процесса.

Итак, профессионально-педагогическая культура офицера является результатом его профессионально-педагогической деятельности. Ее содержание составляет развитие педагогических качеств личности военного руководителя, его творческих сил, способностей, потребностей, отношений, а также форм профессионально-педагогической деятельности. Результат – это всегда какая-то завершенная структура, целостность, задающая определенные рамки протекания связанного с ним процесса. Военно-педагогическая деятельность офицера оказывается заключенной в рамки структурных элементов военно-педагогической культуры, которая во многом и предопределяет ее развитие.

Военно-педагогическая культура в определенном смысле консервативна, она в известной степени сдерживает развитие военно-педагогической деятельности. В противном случае она не обладала бы устойчивостью и не поддавалась бы анализу как специфический феномен. В свою очередь, развитие военно-педагогической деятельности предполагает либо радикальную ломку ее прежних рамок, стереотипов, либо их постепенное преобразование. Следовательно, степень сформированности профессионально-педагогической культуры офицера определяется посредством достигаемого уровня устойчивости и целостности его военно-педагогической деятельности, через ее новые результаты.

Фундаментальное значение для построения теории целостной военно-педагогической деятельности и определения ее роли в формировании профессионально-педагогической культуры имеют понятия внешнего и внутреннего, внешней и внутренней деятельности. А.Н. Леонтьев, в частности, подчеркивал, что внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменя-

ет. В данном положении со всей очевидностью фиксируется переход содержания профессионально-педагогической деятельности офицера во внутренний мир его личности, в мир его профессионально-педагогической культуры и наоборот – актуализация творческих потенций личности офицера, уровня его профессионально-педагогической культуры в военно-педагогической деятельности и развитие ее через эту деятельность [38].

Педагогические качества личности офицера, отражая персонифицированное содержание его профессионально-педагогической культуры, наиболее полно проявляются в характеристиках его образа жизни и профессионально-педагогической деятельности. Исследования философов, психологов, педагогов позволяют утверждать, что уровень развития последней, показателем которого выступает внутренняя целостность ее структурных компонентов, свидетельствует и об уровне развития профессионально-педагогической культуры офицера. В связи с этим профессионально-педагогическую культуру можно рассматривать как внутреннюю структуру профессионально-педагогической деятельности командиров и начальников.

Целостное представление структуры профессионально-педагогической деятельности офицера позволяет раскрыть характер внутри- и межфункциональных связей между ее элементами, выявить среди них базовые. Поэтому оценку целостности профессионально-педагогической деятельности военного руководителя целесообразно проводить, исходя из уровня сформированности у него профессионально-педагогических умений решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач, поскольку умения не только составляют важнейшее условие выбора действий и достижения целей, но и служат универсальной характеристикой деятельности, а также степени ее освоения личностью.

На сегодняшний день в педагогике представлены различные подходы к интерпретации сущности педагогических умений. В одном случае под умениями понимаются компоненты профессиональной педагогической деятельности, в которых реализуются знания и навыки, в другом – результаты овладения способами и приемами этой деятельности, в третьем – способность решать педагогические задачи. При всем многообразии характеристик педагогических умений одна из них, бесспорно, является интегрирующей: в умениях зафиксированы культурные ценности личности, ее знания и опыт.

Итак, педагогические умения могут рассматриваться в качестве исходного показателя при оценке целостности структуры профессионально-педагогической деятельности офицера потому, что они в обобщенном виде отражают уровень его профессионально-педагогической культуры. Кроме того, педагогические умения позволяют судить о педагогической состоятель-

ности личности офицера, поскольку, определяя качество его профессионально-педагогической деятельности, становятся и его личностным качеством как ее субъекта. Педагогические умения обеспечивают выстраивание системы педагогических действий в соответствии с целями и условиями их выполнения. Иначе говоря, они образуют определенную систему профессионально-педагогической деятельности офицера на личностном уровне.

Система педагогических умений базируется, во-первых, на логике военно-педагогического процесса и, во-вторых, на соответствии этих умений типам педагогических задач, решаемых военным руководителем (командиром или начальником) как субъектом профессионально-педагогической деятельности. Данное обстоятельство позволяет нам вести речь о бинарной системе педагогических умений, выделенных И.Ф. Исаевым и адекватных описанным ранее педагогическим задачам (см. табл. 11) [27].

Таблица 11

Система педагогических умений, адекватных типу решаемых офицером педагогических задач

Тип решаемых офицером педагогических задач	Перечень необходимых для решения задачи педагогических умений
Аналитико-рефлексивные задачи	1) умение выделять главное направление военно-педагогического (учебно-воспитательного) процесса в воинской части (подразделении); 2) умение анализировать и осуществлять рефлексию конкретной педагогической ситуации; 3) умение анализировать и рефлексировать трудности, возникающие в ходе военно-педагогического (учебно-воспитательного) процесса; 4) умение анализировать результаты различных видов профессионально-педагогической деятельности; 5) умение рефлексировать способы и процесс достижения результатов; 6) умение анализировать деятельность подчиненных и привлекать их к самостоятельной аналитической деятельности; 7) умение анализировать и рефлексировать деятельность коллег и извлекать из нее положительные моменты; 8) умение рефлексировать педагогический опыт коллег в собственной деятельности; 9) умение осуществлять анализ рефлексируемых действий

Тип решаемых офицером педагогических задач	Перечень необходимых для решения задачи педагогических умений
Конструктивно-прогностические задачи	1) умение планировать деятельность с учетом требований профессиограммы и квалификационной характеристики военного специалиста; 2) умение планировать деятельность с учетом социально-демографических и психологических особенностей подчиненного личного состава; 3) умение планировать деятельность и прогнозировать ее результаты; 4) умение определять близкие, средние и дальние перспективы становления будущих специалистов и собственного профессионального совершенствования; 5) умение конструировать деятельность с учетом уровня интеллектуального, эмоционального и личностного развития подчиненных; 6) умение разрабатывать планы конкретных профессионально ориентированных ситуаций; 7) умение планировать и прогнозировать результаты индивидуально-воспитательной работы с военнослужащими; 8) умение оказывать помощь подчиненным в планировании различных видов их познавательной деятельности; 9) умение конструировать взаимодействие с другими офицерами – участниками военно-педагогического процесса и прогнозировать его результативность
Организационно-деятельностные задачи	1) умение устанавливать профессионально-деловые отношения с подчиненными, коллегами, непосредственными командирами (начальниками) и иными должностными лицами воинской части; 2) умение в допустимых пределах организовывать диалоговые, партнерские взаимоотношения с личным составом; 3) умение организовать профессионально целесообразное выполнение военнослужащими различных заданий учебного и воспитательного характера; 4) умение организовать индивидуальные, групповые и коллективные формы работы с подчиненными; 5) умение организовать самостоятельную работу

Тип решаемых офицером педагогических задач	Перечень необходимых для решения задачи педагогических умений
	личного состава; 6) умение оказывать помощь подчиненным в организации различных видов деятельности; 7) умение организовать совместную деятельность военнослужащих с учетом сложившихся в подчиненном подразделении взаимоотношений; 8) умение использовать в своей деятельности новаторский педагогический опыт, опыт коллег, традиции подразделения, воинской части, ВС РФ в целом; 9) умение организовать свое рабочее время и время подчиненных
Оценочно-информационные задачи	1) владение методикой оценки эффективности собственной профессионально-педагогической деятельности; 2) умение применять разнообразные методы оценки эффективности профессионально-педагогической деятельности; 3) умение использовать разнообразные формы контроля за ходом учебно-воспитательного процесса; 4) умение оценивать эффективность используемых форм, методов и средств профессионально-педагогической деятельности; 5) умение диагностировать уровень обученности, воспитанности и развитости личности подчиненных военнослужащих; 6) умение диагностировать профессиональную готовность будущих специалистов; 7) умение диагностировать состояние различных видов учебно-познавательной деятельности личного состава; 8) умение получать информацию об особенностях взаимоотношений военнослужащих подчиненного подразделения; 9) умение оказывать помощь военнослужащим в оценке результатов их деятельности
Коррекционно-регулирующие задачи	1) умение вносить коррективы в целевой компонент собственной профессионально-педагогической деятельности; 2) умение вносить изменения в содержание военно-педагогической деятельности в соответствии с

Тип решаемых офицером педагогических задач	Перечень необходимых для решения задачи педагогических умений
	изменяющимися задачами; 3) умение вносить коррективы в систему выбранных форм и методов военно-педагогической деятельности; 4) умение оперативно получать и использовать для регуляции собственной деятельности информацию о развитии личности и деятельности подчиненных военнослужащих; 5) умение оперативно использовать информацию о собственном профессиональном развитии в целях регуляции профессионально-педагогической деятельности; 6) умение применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной деятельности подчиненного личного состава, деятельности по самообразованию и саморазвитию; 7) умение поддерживать общение с подчиненными военнослужащими на основе совместной творческой деятельности; 8) умение регулировать отношения, складывающиеся в воинском коллективе; 9) умение оказывать помощь подчиненным в саморегуляции различных видов профессиональной (в том числе познавательной) деятельности

Исследования, предпринятые в области общей и военной педагогики, позволяют определить четыре уровня сформированности профессионально-педагогической культуры:

1) адаптивный или *«входной»* – характеризуется неустойчивым отношением офицера к военно-педагогической действительности. Профессионально-педагогическая деятельность при этом строится по заранее отработанной схеме без использования творческого подхода. Военные руководители, находящиеся на данном уровне, не проявляют активности в плане профессионально-педагогического самосовершенствования, а повышением квалификации в области психолого-педагогической подготовки занимаются, исходя из требований вышестоящего командования;

2) репродуктивный или *достаточный* – предполагает склонность офицера к устойчивому ценностному отношению к военно-педагогической действительности: он более высоко (по сравнению с предыдущим уровнем) оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-субъектных отношений с участниками военно-

педагогического процесса. При данном уровне развития профессионально-педагогической культуры офицером успешно решаются конструктивно-прогностические педагогические задачи, он осознает необходимость постоянного самосовершенствования в вопросах профессионально-педагогической деятельности;

3) эвристический (продуктивный) или *достаточно высокий (продвинутый)* – характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью способов организации и реализации профессионально-педагогической деятельности. На данном уровне развития профессионально-педагогической культуры происходят существенные изменения в структуре ее деятельностно-технологического компонента: офицер достигает высокой степени сформированности умений решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. При этом его профессионально-педагогическая деятельность отличается постоянным творческим поиском;

4) креативный или *высокий* – характеризуется результативностью и эффективностью профессионально-педагогической деятельности офицера, мобильностью его психолого-педагогических знаний, утверждением отношений сотрудничества и сотворчества с подчиненным личным составом и коллегами. Решению военно-педагогических задач способствуют педагогические импровизация, интуиция и воображение, достаточно хорошо развитые и грамотно используемые в ходе реализации программы военно-педагогического процесса. При этом офицер выступает инициатором повышения собственной психолого-педагогической компетентности, охотно делится накопленным опытом и активно перенимает опыт коллег, его отличает стремление к постоянному самосовершенствованию.

Как видно, фиксация какого-либо из выделенных уровней у конкретного офицера, в первую очередь, связана с определением степени развития указанных в таблице 11 педагогических умений постольку, поскольку они являются реально наблюдаемыми и поддающимися сторонней оценке. Так, например недостаточная сформированность умений осмысливать способы достижения результатов, анализировать деятельность подчиненных и привлекать их к анализу совместной деятельности свидетельствует о завышенной самооценке офицера, его ориентации в большей степени на предметно-содержательную сторону обучения, применение в учебно-воспитательном процессе принципов принудительной педагогики, а значит – о недостаточном уровне развития профессионально-педагогической культуры. Напротив, высокая степень сформированности у офицера умений организовывать индивидуальную и групповую работу с подчиненными, совместную деятельность военнослужащих с учетом сложившихся в воинском коллективе взаимоотношений, опираясь на знания в области практической психологии, умения

анализировать психологические факты, понимать и учитывать интеллектуальное, эмоционально-волевое и мотивационно-потребностное состояние участников военно-педагогического процесса, позволяет вести речь о наличии креативного уровня развития профессионально-педагогической культуры.

В целом, развитая профессионально-педагогическая культура предполагает наличие у офицера определенных нравственных и психологических качеств и способностей, а именно:

- внимательности и наблюдательности;
- умения выявлять нравственную основу своих и чужих действий и поступков;
- способности предвидеть возможные последствия своего поведения, правильно оценивать их с тем, чтобы, при необходимости, вовремя видоизменять его формы и направленность;
- способности к творческому мышлению, учету опыта и индивидуальных особенностей подчиненных, стремления к поиску и выбору оптимальных средств и методов педагогического воздействия на них;
- выдержки, позволяющей даже в остроконфликтных ситуациях принимать педагогически целесообразные решения и сдерживать проявления собственных отрицательных эмоций;
- критического отношения к собственным действиям и поступкам;
- способности оперативно перестраиваться в соответствии с быстро изменяющимися условиями военно-профессиональной деятельности и непрерывно самосовершенствоваться.

Как видно из представленного перечня, несмотря на аксиоматическую значимость деятельностно-технологического компонента профессионально-педагогической культуры для комплексного оценивания уровня ее развития у военного руководителя, иметь представление только о степени сформированности у него необходимых для решения педагогических задач профессионально-педагогических умений явно недостаточно. Изучения требуют и иные составляющие профессионально-педагогической культуры, неизменно влияющие на результативность целостной профессионально-педагогической деятельности офицера.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет утверждать, что аксиологический и личностно-творческий компоненты профессионально-педагогической культуры офицера могут использоваться в качестве

критериев оценки уровня ее развития при условии четкого выделения в их структуре соответствующих задачам контроля показателей[46].

Ценностное отношение к военно-педагогической деятельности проявляется через совокупность таких показателей, как:

- понимание и оценка целей и задач военно-педагогической деятельности;
- осознание ценности общепедагогических и военно-педагогических знаний, идей и концепций, признание ценности субъектных отношений с подчиненными и коллегами;
- удовлетворенность военно-педагогическим трудом.

Показатели данного критерия могут объективироваться с помощью анкетирования, интервьюирования, индивидуальных бесед, определения коэффициента и индекса удовлетворенности профессией по методике доктора философских наук Владимира Александровича Ядова и соавторов[47].

К числу показателей личностно-творческого критерия оценки профессионально-педагогической культуры относятся:

- творческая активность личности офицера, проявляющаяся в его интеллектуальной активности, педагогической интуиции и импровизации;
- гибкое и вариативное военно-педагогическое мышление, проекцией которого выступают педагогическая рефлексия, позитивное отношение к обыденному педагогическому сознанию, проблемно-поисковый характер военно-педагогической деятельности, самостоятельность в принятии решений;
- стремление к профессионально-педагогическому совершенствованию, отражающееся в установке офицера на профессионально-педагогическое совершенствование, наличии личной педагогической системы, заинтересованном отношении к опыту своих коллег, овладении способами самообразования: самообучения и самовоспитания.

Для измерения данного критерия можно использовать методы самооценки, наблюдения, решения педагогических ситуаций в условиях специально организованного в рамках командирской и профессионально-должностной подготовки обучения (лектории, семинары, инструкторско-методические занятия, организационно-деятельностные игры (ОДИ)). Поми-

---

[46] При этом необходимо соблюсти следующие требования: 1) критерии должны быть раскрыты через ряд качественных показателей (признаков), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 2) критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и военно-педагогической среде; 3) критерии должны охватывать основные виды профессионально-педагогической деятельности офицера.

[47] Диагностика професионального становления личности: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. - Ч. 3. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. - С. 57-58.

мо этого, весьма показательными признаками являются психолого-педагогическая, военно-специальная и мемуарно-историческая литература, изучаемая офицером, применение им в ходе военно-педагогического процесса активных и инновационных методов и приемов обучения и воспитания подчиненного личного состава.

Как нами установлено ранее, помимо системообразующих компонентов, в профессионально-педагогической культуре офицера присутствуют элементы структурно-функционального плана, изучение которых является непременным условием оценивания уровня ее развития. Результаты военно-педагогических исследований позволяют выделить те качества личности офицера, которые, будучи интерпретированными как показатели сформированности того или иного структурно-функционального элемента, дают наиболее полное представление о целостности системы его профессионально-педагогической культуры.

Так, для оценки общепедагогического компонента целесообразно использовать следующие показатели:

- владение системой научно-педагогических знаний;
- проявление педагогического мастерства в обучении и воспитании личного состава;
- полнота и устойчивость педагогической направленности личности.

Оценку частнопедагогического компонента профессионально-педагогической культуры офицера можно выполнять, используя такие показатели, как:

- владение современными военно-педагогическими технологиями и умение их конструировать;
- отношение к традициям военно-педагогической деятельности и их применение в обучении и воспитании личного состава;
- проявление повышенного внимания к собственному и интериоризированному опыту военно-педагогической деятельности.

Релевантными показателями профессионального компонента педагогической культуры выступают:

- владение системой военно-научных знаний;
- полнота и устойчивость военно-профессиональной направленности личности;
- использование собственного и интериоризированного опыта военно-профессиональной деятельности.

Наконец, развитие личностного компонента профессионально-педагогической культуры офицера можно оценивать с помощью показателей, к числу которых относятся:

- развитие военно-педагогического мышления и речи;

- проявление способности к взаимодействию в военно-педагогическом процессе;

- проявление креативности в военно-педагогической деятельности.

Основным диагностическим методом исследования уровня развития структурно-функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры офицера является метод экспертной оценки.

Выявленные нами особенности целостности профессионально-педагогической деятельности могут служить стратегической линией при построении системы работы по формированию профессионально-педагогической культуры офицерского состава ВС РФ. Педагогические умения, составляющие основу военно-педагогической деятельности военного руководителя высокого (креативного) уровня профессионально-педагогической культуры, могут быть положены в основу комплексной оценки его профессиональной деятельности при аттестации, заключении контракта и т.д. В связи с этим, в работе должностных лиц воинской части по повышению уровня профессионально-педагогической культуры и профессионализма офицерского состава формированию таких умений должно уделяться первостепенное внимание.

Перед тем как проанализировать основные пути и методы формирования и развития профессионально-педагогической культуры, необходимо обратиться к проблеме объективных и субъективных противоречий, неизменно опосредующих столь сложную составляющую профессиональной культуры военных специалистов и являющихся, по сути, причиной повышенного внимания к ней.

4.2. Основные противоречия формирования и развития профессионально-педагогической культуры офицера

Пониманию сущности профессионально-педагогической культуры офицера способствуют выделение и анализ противоречий ее формирования и развития. Эти противоречия возникают тогда, когда появляются новые факты, не совпадающие и не вписывающиеся в известные теории и положения. Ценность таких фактов состоит в их стимулирующем влиянии на построение новых теорий, формулирование новых суждений и зависимостей. Противоречия военно-педагогической действительности обнаруживаются при неполноте или отсутствии знаний, переходе какого-либо явления в иное качественное состояние, при столкновении прогрессивного и регрессивного, новаций и традиций, при внедрении новых педагогических концепций, методик и технологий в военно-педагогический процесс. Как известно, поиск путей разрешения противоречий приводит к анализу результатов наблюдений и экспе-

риментов, построению моделей, выделению закономерностей и условий функционирования исследуемого предмета.

Современные общепедагогические и военно-педагогические исследования позволяют выделить три группы противоречий формирования и развития профессионально-педагогической культуры офицера: социокультурные, собственно педагогические и личностно-творческие.

Социокультурные противоречия обусловливаются определенным кризисом военно-педагогической культуры, причинами которого являются объективное отставание военно-педагогического процесса от изменяющейся системы общественных отношений, недооценка социокультурной роли психолого-педагогической подготовки будущих офицеров, отсутствие необходимого банка военно-педагогической информации и т.д. Кризис военно-педагогической культуры свидетельствует о наличии несоответствия между реалиями окружающей социальной действительности, социокультурными процессами и развитием профессионально-педагогической культуры офицеров. Разрешение этих противоречий помогает выработать идеал офицера как ведущего субъекта военно-педагогической деятельности и организатора военно-педагогического процесса – грамотного педагога, носителя высокой нравственности, интеллигентности и эрудиции.

В условиях затянувшегося экономического и нравственного кризиса эффективность воспитательного воздействия командира на подчиненный личный состав снижается, так как на него возлагается двойная задача: он призван не только формировать личность будущего военного специалиста, развивать основы его общечеловеческой и военно-профессиональной культуры, но и сохранять все лучшее в подчиненном, защищая от нравственного беспредела, порождаемого постоянно насаждаемой извне псевдокультурой.

К группе социокультурных противоречий в сфере профессионально-педагогической культуры следует отнести:

а) противоречие между необходимостью развития педагогического потенциала высшей военной школы и отсутствием достаточных условий для его оптимального совершенствования, в том числе и апробации в войсках;

б) противоречие между объективно существующими воинскими традициями в области обучения и воспитания военнослужащих и недостаточным их учетом в профессиональной военно-педагогической деятельности офицеров;

в) противоречие между стремительно растущим объемом социокультурной, профессионально ориентированной информации и физической ограниченностью офицеров в ее усвоении, переработке и использовании. Данное противоречие позволяет выделить проблему зависимости профессионально-педагогической культуры от уровня научной организации военно-

педагогического труда офицеров, овладения ими современными формами и методами работы с общекультурной и профессиональной информацией, в частности посредством задействования современных информационных систем.

Собственно педагогические противоречия отражают особенности военно-педагогического процесса, организуемого в воинской части и подразделении, характер педагогического взаимодействия командиров и подчиненных. К их числу относятся:

а) противоречие между многообразием ценностей общепедагогической и военно-педагогической культуры и степенью их освоенности офицером. Интенсивность познания и освоения новых ценностей педагогической культуры определяется сменой приоритетов в теории и практике, уровнем разработанности технологий военно-педагогического процесса, а также профессионально ориентированными установками офицера, его мотивацией, степенью удовлетворенности собственной педагогической деятельностью.

В разрешении данного противоречия важное место занимает направленность личности конкретного командира (начальника), всего военно-педагогического коллектива воинской части на гармоничное овладение и развитие ценностей-целей, ценностей-знаний, ценностей-технологий, целенаправленное формирование ценностей-отношений и ценностей-качеств. Признание новых педагогических ценностей стимулирует творческий поиск офицерского состава, способствует утверждению перспективных подходов, технологий, системы отношений в военно-педагогическом процессе. В тех же случаях, когда не происходит систематического обновления арсенала педагогических ценностей, повышается вероятность появления стереотипных действий, педагогического консерватизма и застоя;

б) противоречие между традиционным (эмпирическим) представлением о профессионально-педагогической культуре как показателе образованности и интеллигентности офицера и интерпретацией ее в качестве многоаспектного социально-педагогического явления, включающего в себя систему взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов. Это противоречие ориентирует исследователей, организаторов работы по повышению профессионально-педагогической культуры офицерского состава на преодоление объективных и субъективных трудностей, связанных с многофункциональностью и многозначностью ее слагаемых.

Как нами уже отмечалось выше, понимание военно-педагогической культуры как единой системы позволяет выделить ее системообразующие, интегративные свойства, несводимые к свойствам отдельных компонентов – педагогическую направленность личности офицера и целостность его военно-педагогической деятельности. Эта целостность образована теми компо-

нентами методологической, дидактической, нравственной, профессионально-коммуникативной и других видов культуры, которые имеют непосредственное отношение к исполнению офицером обязанностей в области военно-педагогической деятельности и организации военно-педагогического процесса. В части нравственной культуры это, прежде всего, то, что связано с педагогической этикой, анализом и оценкой степени нравственности собственных поступков, чувств и качеств, выражающихся в гуманизации педагогических технологий; в части эстетической культуры – то, что составляет мир эстетических ценностей военного педагога и определяет его эстетическое отношение к военно-образовательной среде; в области профессионально-коммуникативной культуры – то, что позволяет намечать и реализовывать педагогическую стратегию и тактику в диалоговом режиме функционирования целостного военно-педагогического процесса и т.д.;

в) противоречие между наличием уникального опыта, традиций, накопленных отдельными военными вузами, воинскими частями, конкретными преподавателями и офицерами и отсутствием специальных служб, лабораторий по проблемам военной педагогики, способных вести научно обоснованную работу по их изучению, обобщению, систематизации и внедрению в военно-педагогическую практику. Так, например, исторически доказавшие свою полезность конференции, семинары, научно-методические публикации, выставки научно-методической литературы и другие формы обмена военно-педагогическим опытом, имевшие место в деятельности Педагогического музея[48], к сожалению, до сих пор недостаточно используются в системе современной военной организации государства.

---

[48] В интересах централизации управления военно-педагогическим процессом и развития военно-педагогической науки 21 января 1863 г. было учреждено Главное управление военно-учебными заведениями (ГУВУЗ). В 1864 г. состоялось Высочайшее повеление об издании при ГУВУЗе ежемесячного журнала под названием «Педагогический Сборник» с целью обсуждения педагогических и дидактических вопросов. В этом же году создается Библиотека и Центральное депо военно-учебных заведений, которые 9 февраля 1864 г. были преобразованы в Педагогический музей военно-учебных заведений, а затем, в 1888 г., в Педагогический музей. В нем размещались коллекции учебников и книг в интересах снабжения ими для временного пользования военно-учебных заведений и войск в Петербурге, накапливалась информация об учебных пособиях, изданных в России и за границей. Музей проводил чтения для солдат и иных интересующихся. Он был первым и долгое время единственным заведением подобного рода в Европе, как в области военного, так и в целом гражданского образования. Особенность музейного фонда заключалась в том, что он должен был непрерывно обновляться в соответствии с развитием науки, техники, производства и веяниями времени. Благодаря этому Музей способствовал созданию новой методики преподавания не только в масштабе военно-учебных заведений: после первых педагогических выставок в 1866, 1870 и 1872 гг. его влияние распространилось далеко за рамки военно-учебного ведомства.

Выявление и разрешение ***личностно-творческих противоречий*** связано с необходимостью установления закономерностей военно-педагогического процесса, обусловленных самореализацией личностных потребностей офицера в военно-педагогической деятельности. К противоречиям этой группы относятся:

а) противоречие между общественной формой существования военно-педагогической культуры и индивидуально-творческой формой ее присвоения и развития. Традиционные формы трансляции военно-педагогической культуры в военных вузах, как правило, направлены на репродуктивные способы познания и воспроизведения педагогических ценностей, в то время как их творческая природа требует рефлексивных индивидуально-личностных форм освоения, ориентирующих будущих офицеров на познание и переосмысление собственного опыта, развитие личной педагогической системы, профессионально-педагогического «Я», пересмотр ценностных ориентаций, коррекцию различных видов военно-педагогической деятельности в соответствии с полученной обратной связью.

Нами уже отмечалось, что педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе. Желаемое и необходимое на уровне общества часто вступает в противоречие, разрешает которое человек в силу своих убеждений, мировоззрения, идеалов и способностей. Таким образом, именно сам офицер в силу сформированного педагогического мировоззрения, педагогического сознания и мышления выбирает способы вхождения в военно-педагогическую культуру, ее воспроизводства и развития в качестве собственной профессионально-педагогической культуры;

б) противоречие между педагогическими стереотипами, дидактическими клише и необходимостью их преодоления в процессе военно-педагогической деятельности. Военно-педагогическая культура как сфера творческой самореализации личности предполагает преодоление собственной «педагогичности», стереотипности в оценках поведения подчиненных и своего собственного поведения, переоценку собственной методики обучения и воспитания, варьирование приемов педагогического общения и взаимодействия. Данное противоречие проявляется, в частности, в стремлении офицеров придерживаться традиционных форм и методов работы с личным составом, признании их универсальности, основанном на успешном предшествующем опыте. Подобная позиция обусловливает регрессивный вариант личностной самореализации, подкрепляемый иллюзией неисчерпаемости прошлого опыта и, как следствие, низкий уровень развития профессионально-педагогической культуры;

г) противоречие между педагогической информированностью, осведомленностью (педагогической эрудированностью) и отсутствием глубоких и прочных научных психолого-педагогических знаний. Природа данного противоречия была тонко подмечена Константином Дмитриевичем Ушинским, который писал, что педагогическое дело кажется всем легким и знакомым, каждый считает себя специалистом в области воспитания, но по мере того как человек погружается в глубины педагогического процесса, он признает его сложность и противоречивость, необходимость специальной профессиональной подготовки.

Понимание педагогики как дихотомии науки и искусства, в которой стремятся подчеркнуть роль искусства, создает иллюзию легкости решения педагогических задач. Поверхностное, фрагментарное изучение педагогики и психологии, знакомство с литературой, ориентированной на рецептурность педагогических действий, формирует упрощенное представление офицера о целях, содержании, формах и методах военно-педагогического процесса. Выпускники военных училищ, институтов и академий, изучавшие предусмотренные обязательной программой нормативные курсы психолого-педагогических дисциплин, используют полученные знания на практике механически, не стремясь оценивать их рентабельность и уместность применения. Поэтому в интересах разрешения анализируемого противоречия в ходе профессионально-должностной подготовки необходимо мотивировать офицеров, младших командиров на творческое осмысление имеющихся знаний, поиск путей их оптимального преломления в собственной военно-педагогической деятельности;

д) противоречие между потребностью в творческой самореализации и возможностями ее удовлетворения. В процессе творческого педагогического самовыражения потребность в личностной самореализации постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией. Профессиональная самореализация офицера, в том числе и в области военно-педагогической деятельности, – это всегда интегральная сумма того, что уже сделано, и того, что может быть осуществлено потенциально. Такое понимание самореализации приводит к выводу о том, что условиями удовлетворения этой потребности на уровне личности выступают:

- активно-положительное отношение к военно-педагогической деятельности;
- педагогические способности;
- самостоятельно выработанная педагогическая концепция;
- актуализированная потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании;
- развитое педагогическое мышление и рефлексия;

- гуманистическая направленность интеллекта.

Выделенные нами внутренние (личностно-творческие) и внешние (социокультурные и собственно педагогические) противоречия взаимосвязаны и являются движущими силами развития профессионально-педагогической культуры офицера.

Глава 5. Основные пути формирования, развития и совершенствования профессионально-педагогической культуры офицера

Формирование профессионально-педагогической культуры офицера представляет собой сложный и диалектический процесс, эффективность которого во многом зависит не столько от факторов объективного порядка – социально-политической обстановки в стране, характера строительства Вооруженных Сил и системы высшего военного образования, сколько от субъективных факторов, причем как на макро- так и на микроуровне. Совершенствование же профессионально-педагогической культуры офицера – это процесс, в большей степени затрагивающий индивидуальное саморазвитие его личности.

Проблема развития человека как субъекта культуры имеет четко выраженный междисциплинарный характер. Сложная структура личностной культуры, которая формируется составляющими различной природы, определяет ее философские, культурологические, психологические и педагогические аспекты.

Философские аспекты проблемы развития профессионально-педагогической культуры офицера заключаются в определении исходных позиций познания и осмысления сущности данного процесса. Понимание категории «развитие» как объективного свойства всего сущего базируется на теориях диалектики, трактующих его как закономерное движение материи и сознания от низшего уровня организации к высшему, движущими силами которого выступают неразрешимые противоречия. В отличие от диалектического материализма современная диалектика как теоретическая основа процесса познания предметов и явлений не ограничивает действие законов диалектики только материей, а признает их действенность в области надматериальных явлений: идей, знаний, традиций, смыслов и гораздо более крупных образований, например культуры. Это не только целостная теория, это, прежде всего, способ познания окружающей объективной реальности.

Относительно развития профессионально-педагогической культуры офицера актуальными являются три основных закона диалектики:

1) закон единства и борьбы противоположностей, согласно которому при любом уровне развития профессионально-педагогической культуры ее можно характеризовать как содержащую элементы и тенденции, прямо противоположные друг другу. При этом существовать они могут только в единстве. Например, уровень развития профессионально-педагогической культуры, обеспечивающий успешное выполнение педагогических задач во взводном звене, одновременно является недостаточным для ротного звена управления;

2) закон перехода количественных изменений в качественные, который означает, что к качественно новому состоянию профессионально-педагогической культуры офицера может привести количественное накопление отдельных ее составляющих: знаний, опыта, отношений и т.д., а перевод ее в новое качественное состояние обеспечивает дальнейшие количественные изменения. Следовательно, никакой уровень профессионально-педагогической культуры военного руководителя не может считаться завершенным;

3) закон отрицания отрицания, при котором новое состояние профессионально-педагогической культуры офицера или составляющих ее качеств и образований не отрицает предыдущее, а является его продолжением, носит черты предыдущего. На основе данного закона развитие профессионально-педагогической культуры органично встраивается в непрерывный процесс профессионального и личностного совершенствования офицера.

Действие законов диалектики обусловливает то, что закономерное изменение профессионально-педагогической культуры военного руководителя становится возможным при появлении в ситуации его профессионального и личностного развития неразрешенных противоречий, о которых мы вели речь ранее.

Исследования в области военной педагогики указывают на то, что образовательные модели развития военнослужащего как субъекта культуры должны рассматриваться через специфику военного образования, военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среды. Только в этом случае они приобретают практическую значимость. Так, например, в мирное время военная культура имеет латентную форму. Она как бы «растворена» в других проекциях предметной культуры общества: политической, правовой, нравственной, духовной, педагогической и др. В явном же виде военная культура обнаруживается только в период войны. Исходя из этого, в мирное время офицеру трудно ее осваивать в силу неочевидности. Следовательно, военно-педагогический процесс только тогда содействует развитию офицера как субъекта культуры, когда она специально выявляется и представляется ему в концентрированном виде.

Обобщая сказанное выше, можно сделать несколько выводов:

- во-первых, развитие профессионально-педагогической культуры офицера – это непрерывный диалектический процесс в рамках профессионального и личностного развития субъекта военно-профессиональной деятельности. В связи с этим оно требует от офицера целеустремленности и непрерывности прилагаемых усилий;

- во-вторых, специфику совершенствования субъекта военно-педагогического труда образуют виды деятельности, в которых развивается

его профессионально-педагогическая культура, а именно целенаправленная психолого-педагогическая подготовка, самостоятельная военно-педагогическая деятельность, самообучение и самовоспитание;

- в-третьих, развитием профессионально-педагогической культуры офицера движут диалектические противоречия, которые могут создаваться в ситуации его личностного и профессионального развития целенаправленно, извне, с помощью специальных условий. К таким условиям следует отнести профессионально развивающую среду, наполнение профессиональной подготовки и повышения квалификации специальными знаниями, мотивирование развития педагогической культуры и, самое главное, обеспечение доступа и организованного контакта командиров и начальников с содержательным многообразием предметной педагогической культуры общества и офицерского корпуса.

Исследование, предпринятое кандидатом педагогических наук Дмитрием Александровичем Солоницыным [55], позволяет смоделировать развитие профессионально-педагогической культуры офицера в процессе военной службы с непременным учетом факторов и условий военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среды воинской части.

Структура модели, представленной на рисунке 9, отражает состав элементов военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среды, а также связи между ними, необходимые и достаточные для появления такого их системного свойства, как способность влиять на развитие профессионально-педагогической культуры офицера. При этом военная служба рассматривается как педагогическая система, целенаправленно формируемая из компонентов военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среды для достижения определенной цели.

Целевой компонент модели отражает теоретически обоснованные представления о сущности, структуре и состоянии профессионально-педагогической культуры военного руководителя, необходимой ему для того, чтобы в современных условиях успешно обучать и воспитывать подчиненный личный состав, развиваться самому в профессиональном и личностном плане, находить в военно-педагогической деятельности удовлетворение своих ключевых потребностей.

Содержательный компонент модели объединяет основные составляющие профессионально-педагогической культуры, которыми офицер овладевает в процессе военной службы. Их определение осуществляется при обязательном соблюдении нескольких принципов:

- принципа единства содержательной, процессуальной и организационной сторон военно-педагогического процесса;

- принципа поликультурности, ориентирующего поиск содержания в сфере педагогической культуры общества, российского офицерского корпуса, а также профессиональной военной культуры;

- принципа целостности, подразумевающего включение в педагогическое содержание всего массива культуры: знаний, ценностей, традиций, смыслов, отношений, опыта, технологий и т.д.

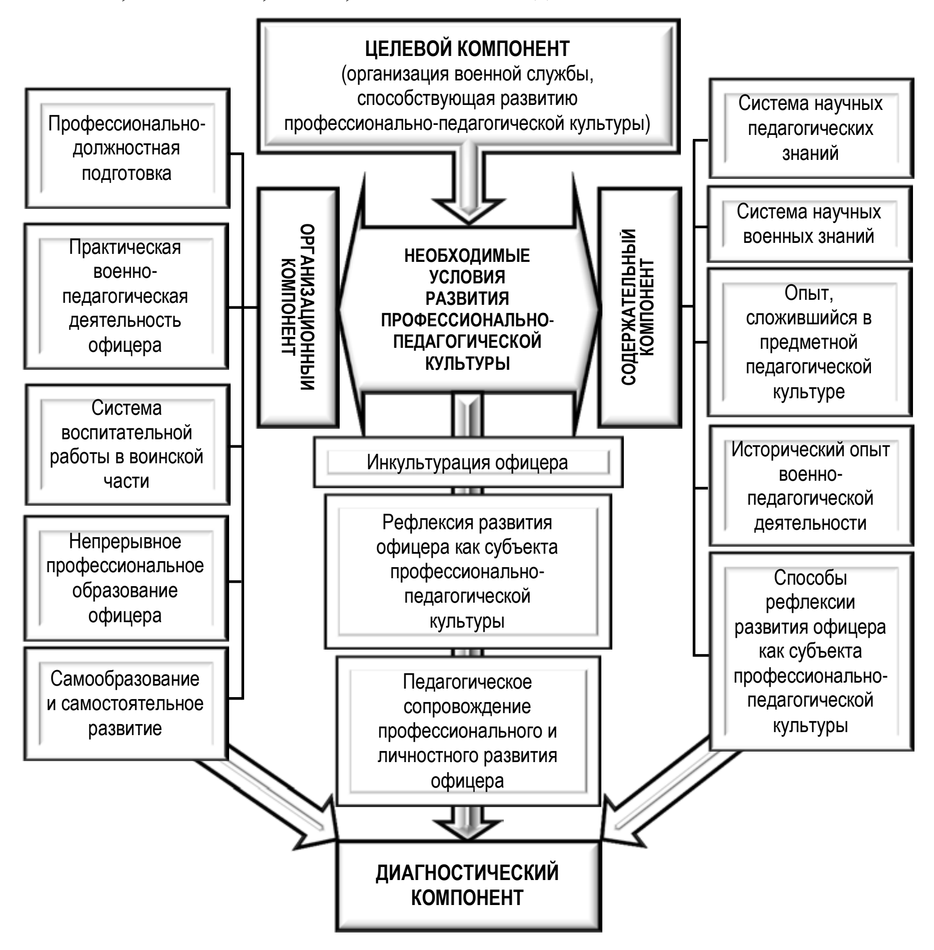


Рис. 9. Модель развития профессионально-педагогической культуры офицера в процессе военной службы

Основные содержательные блоки модели ориентированы на ранее выявленные нами группы структурно-функциональных элементов профессионально-педагогической культуры офицера. Поэтому к их числу относятся:

- блок научно-педагогических знаний;
- блок военно-научных знаний;
- накопленный в истории опыт военно-профессиональной и военно-педагогической деятельности;
- педагогические технологии и опыт их разработки;
- ценности и смыслы педагогической деятельности;
- традиции военной педагогики;
- специфические знания о предметной и личной педагогической культуре офицера, способах ее рефлексии и развития и т.д.

Организационный компонент модели интегрирует различные формы реализации педагогического содержания военно-профессиональной деятельности, которые используются в воинской части. Среди них наиболее ориентированными на задачу развития профессионально-педагогической культуры офицера являются:

- профессионально-должностная подготовка;
- система воспитательной работы (работы с личным составом) воинской части;
- индивидуальная практическая военно-педагогическая деятельность;
- непрерывное профессиональное образование офицера, в т.ч. повышение квалификации;
- самообразование (самообучение и самовоспитание) и самостоятельное профессиональное развитие.

Особо важным компонентом представленной на рисунке 9 модели является *совокупность условий*, наличие которых в ситуации личностного и профессионального совершенствования офицера детерминирует возникновение противоречий, выступающих движущими силами развития его профессионально-педагогической культуры, но только в случае их обязательного осмысления, осознания и стремления к разрешению. К числу таких условий относятся:

1) организация инкультурации[49] *офицера в педагогическую культуру общества, своей профессиональной группы, а также военно-*

[49] Инкультурация – это процесс освоения человеком – членом конкретного общества – основных черт и содержания культуры своего общества, менталитета, культурных образцов и стереотипов в поведении и мышлении. Это постепенное вовлечение человека в культуру, последовательная выработка им норм, манер, навыков, правил поведения, форм мышления и эмоциональной жизни, которые характерны для определенного типа культуры и для определенного исторического периода. В отличие от социализации понятие «инкультурация» подразумевает обучение челове-

профессиональную культуру. Для командиров и начальников, имманентно являющихся субъектами военно-профессиональной и, в частности, военно-педагогической деятельности, организация инкультурации усложняется в силу ряда объективных причин. Во-первых, она осуществляется в отношении лиц, реализующих педагогическую деятельность, исходя из своих профессиональных обязанностей. Во-вторых, эффективность организованной инкультурации требует того, чтобы она охватывала не только все направления культурного развития офицеров (освоение педагогической культуры общества, педагогической культуры офицерского корпуса и профессиональной военной культуры), но и свои собственные направления: когнитивное, нацеленное на знания и представления, сложившиеся в современной педагогической культуре; деятельностное, ориентированное на накопленный в культуре педагогический опыт; ценностно-смысловое, обеспечивающее поиск личных смыслов в культурном развитии, ценностное отношение к педагогической деятельности; эмоциональное, придающее педагогической деятельности офицера и его развитию как субъекта педагогической культуры позитивную эмоциональную окраску. Именно в условиях инкультурации в предметную педагогическую культуру общества, своей профессиональной группы, а также культуру военной профессии офицер приобретает возможность развиваться как субъект культуры настолько, насколько это определяется его потребностями;

2) рефлексия офицером собственного развития как субъекта педагогической культуры. Рефлексивная деятельность тождественна осознанию, свойственному определенной ступени развития личности, поэтому первоначально она может быть обращена не к профессионально-педагогической культуре, а непосредственно к военно-педагогическому труду военного руководителя. Объектами рефлексии становятся эмоциональные состояния, интеллектуальное напряжение, волевые усилия, самоорганизация, и главное – результаты и эффективность обучения и воспитания личного состава. Только в поиске путей повышения результативности обучения и воспитания подчиненных военнослужащих может возникнуть рефлексия собственного развития офицера как субъекта профессионально-педагогической культуры. Данная рефлексия позволяет ему сравнивать себя с другими ее представителями, осмысливать собственную позицию «Я-педагог», оценивать эффективность и культуросообразность военно-педагогического процесса, намечать пути дальнейшего самообучения и самовоспитания;

3) педагогическое сопровождение профессионального и личностного развития офицера со стороны наиболее опытных представителей офицер-

---

ка традициям и нормам поведения в конкретной культуре. Она осуществляется в процессе отношений между человеком и предметной культурой, при которых индивид, «срастаясь» с культурой, становится человеком воспитанным.

ского коллектива воинской части. Данный процесс является непременным условием развития личной профессионально-педагогической культуры военных руководителей, поскольку связан с интерактивным взаимодействием всех заинтересованных в нем субъектов: командиров, начальников и коллег. Это взаимодействие интенсифицирует и фундирует собственную активность каждого офицера-педагога. Кроме того, практика показывает, что личностное развитие субъекта воинской деятельности всегда сопровождается проблемами и противоречиями, которые ему трудно разрешить в одиночку. Наконец, любой организованный педагогический процесс нуждается в управлении, основанном на своевременной и правильной диагностике личностного развития его субъектов. Особо важную роль в педагогическом сопровождении играет грамотное создание ситуаций успеха, позволяющих офицеру осознавать собственную военно-педагогическую состоятельность.

Диагностический компонент модели развития профессионально-педагогической культуры офицера призван оценивать его готовность к творческому преобразованию и использованию потенциала педагогической культуры в военно-педагогической деятельности. В интересах такой оценки используются описанные нами ранее аксиологический, деятельностно-технологический и личностно-творческий критерии, а также показатели, свидетельствующие об уровне сформированности у военного руководителя качеств, входящих в состав общепедагогического, частнопедагогического, профессионального и личностного структурно-функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, представленная на рисунке 9 теоретическая модель развития профессионально-педагогической культуры офицера в ходе военной службы раскрывает сущность формирования и совершенствования данного вида профессиональной культуры как последовательный систематический процесс поэтапного приращения ее компонентов за счет:

1) освоения курсантами и слушателями элементов педагогической культуры общества, офицерского корпуса и военно-профессиональной культуры в ходе обучения в военном вузе (точнее, в ходе гуманитарной, социальной, правовой, профессиональной и психолого-педагогической подготовки, а также приобретения командно-методических навыков и навыков воспитательной работы);

2) формирования основ профессионально-педагогической культуры у молодых офицеров в ходе их становления на первичных воинских должностях;

3) совершенствования ее в процессе дальнейшего исполнения служебных обязанностей (см. рис. 10).

Вузовский этап – этап освоения элементов комплексной педагогической культуры – включает в себя следующие фазы:

а) овладение общепедагогическими и военно-педагогическими знаниями, историческим опытом и традициями военно-педагогической деятельности;

б) приобретение первоначальных педагогических умений, входящих в общепедагогический и частнопедагогический компоненты профессионально-педагогической культуры.

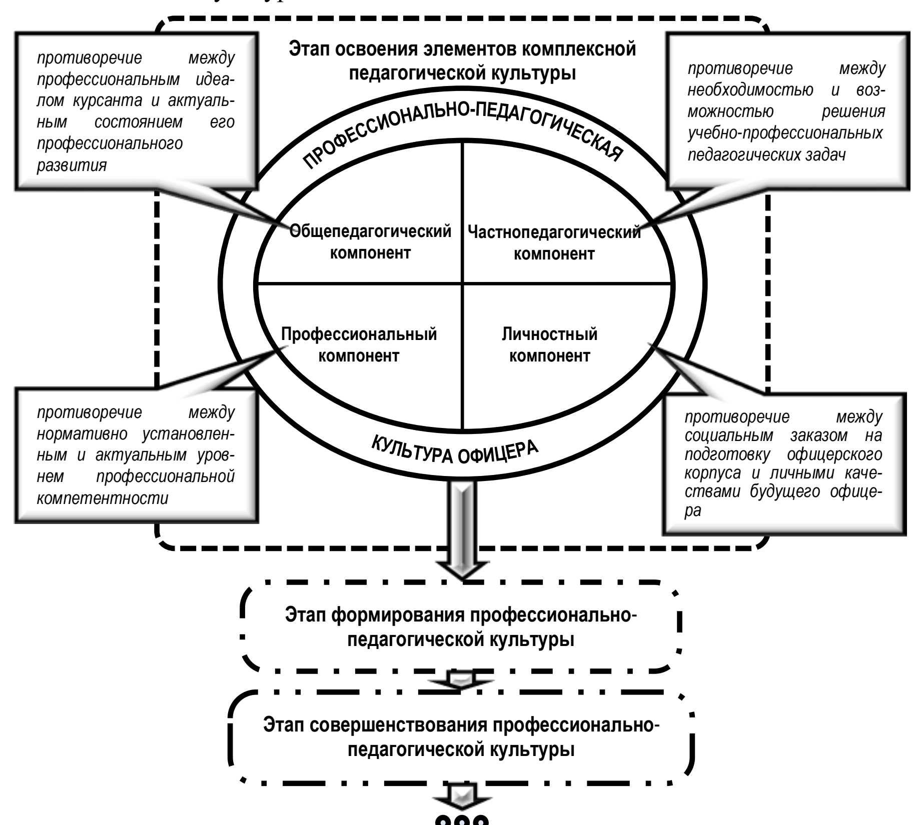


Рис. 10. Этапы и диалектические противоречия формирования профессионально-педагогической культуры офицера

Этап становления молодых офицеров на первичных офицерских должностях – этап формирования профессионально-педагогической культуры – подразумевает:

а) углубление психолого-педагогических знаний и опыта военно-педагогической деятельности;

б) формирование основ педагогического мастерства;

в) выработку и закрепление базовых педагогических умений и навыков;

г) расширение арсенала методов, приемов и форм реализации военно-педагогической деятельности;

д) выстраивание педагогически целесообразного общения и поведения на основе ознакомления с общепедагогическим и профессиональным компонентами педагогической культуры.

На этапе дальнейшей воинской службы – этапе совершенствования – происходит:

а) повышение уровня культуры общения и поведения;

б) оттачивание педагогического мышления, наблюдательности и такта;

в) расширение научно-педагогического кругозора и постоянное развитие военно-профессиональной эрудированности;

г) освоение и закрепление ценностей педагогической деятельности;

д) интенсификация педагогического творчества в практической военно-педагогической деятельности офицера;

е) повышение качества педагогического взаимодействия;

ж) выработка высокоразвитых педагогических умений.

Построение модели развития профессионально-педагогической культуры офицера, выделение этапов и фаз данного процесса позволяет нам на основе имеющегося опыта педагогической деятельности описать *методику становления, формирования и совершенствования данного вида профессиональной культуры*.

Принципиальная возможность диалектического процесса становления педагогической культуры в ходе обучения будущих офицеров в военном вузе определяется появлением в профессиональной ситуации их развития ряда частных противоречий, каждое из которых активизирует формирование определенного компонента профессионально-педагогической культуры (см. рис. 10). Данные противоречия возникают при погружении субъекта в процесс военно-профессиональной деятельности, поэтому уровень развития педагогической культуры никогда не бывает равным нулю.

Формирование общепедагогического компонента профессионально-педагогической культуры будущего офицера происходит под влиянием *противоречия между профессиональным идеалом курсанта и актуальным состоянием его профессионального развития*.

Профессиональный идеал – это некая интенциональная[50] характеристика, отражающая план погружения личности в профессиональную культуру. Он не связан с профессиональной компетентностью и целями образовательного процесса и образуется культуросообразными смыслами военно-педагогической деятельности, разделяемыми в данный момент личностью, а также теми носителями педагогической культуры, сравнивая себя с которыми курсант оценивает собственное приближение к идеалу. Естественно, профессиональный идеал противоречив уже сам по себе, поскольку изменчив в пространстве профессионального развития будущего офицера.

При формировании профессионального идеала курсант ориентируется не столько на перечень предстоящих профессиональных функций и задач, сколько на образ идеального офицера, собственные планы профессионального развития, ожидания от военно-профессиональной деятельности, свои надежды и потребности. То, насколько профессиональный идеал отражает педагогические аспекты военно-профессиональной деятельности, зависит от организации обучения и воспитания будущих офицеров в военном вузе.

Профессиональный идеал будущего офицера формируется не в абстрактном пространстве, а в конкретном педагогическом коллективе с его взаимоотношениями и субъектами. Педагогические стороны профессионального идеала перенимаются у преподавателей, офицеров курсового звена, факультета, управления вузом, пользующихся у курсантов авторитетом и уважением, способных заинтересовать их, мотивировать на изучение предметов профессиональной подготовки, правильно и эффективно организовать учебную и воспитательную деятельность. Таким образом, степень инкультурации курсанта зависит от личной педагогической культуры профессорско-преподавательского и командного составов, их способности использовать ее в собственной деятельности. При этом профессиональный идеал редко копируется с одного человека, как правило – это собирательный образ. В данной связи принципиальное значение приобретают некоторые качества наставников будущих офицеров, к числу которых в первую очередь относятся:

- способность ярко и образно представить свой и интериоризированный опыт военно-педагогической деятельности, заинтересовать им курсантов;

- знания и представления о вкладе военной педагогики в педагогическую науку и практику, умение донести эту мысль до обучающихся;

- личная профессионально-педагогическая культура, степень развития которой соответствует творческому уровню;

---

[50] Интенция (от лат. *intentio* – стремление, намерение, тенденция) – направленность сознания, мышления на какой-либо предмет.

- личная уверенность в важности педагогической составляющей военно-профессиональной деятельности офицера;

- постоянное стремление к самообразованию и самостоятельному профессиональному развитию.

Практика убедительно доказывает, что курсанты наиболее часто идеализируют черты личности, а следовательно и показатели профессионально-педагогической культуры, присущие офицерам, имеющим боевой опыт, обширный и разнообразный опыт военной службы, высокие профессиональные достижения. Это означает, что процесс педагогической инкультурации наиболее эффективно протекает в условиях общения будущих военных специалистов с теми носителями педагогической культуры, которые способны собственным примером подчеркнуть ее роль в профессиональном облике офицера.

Формирование педагогических аспектов профессионального идеала обусловливается и информационным окружением курсантов, той литературой, фильмами, событиями, на которые они ориентируются при построении своих жизненных и, в частности, профессиональных планов. Это обстоятельство предельно четко должно осознаваться профессорско-преподавательским и командным составами военных вузов при отборе содержания воспитательных и учебно-плановых мероприятий[51]. Не менее важным представляется целенаправленное введение курсантов в пространство педагогической культуры общества и офицерского корпуса посредством их ознакомления с деятельностью и биографиями выдающихся педагогов, в том числе и легендарных полководцев, разъяснения основных законов и принципов обучения и воспитания подчиненных, обеспечения овладения ими командно-методическими навыками и навыками воспитательной работы не только в период прохождения стажировок, но и в ходе учебных занятий.

Сформировавшийся профессиональный идеал – есть личностное образование, выступающее одновременно в двух проекциях. С одной стороны – это критерий, эталон, необходимый для самооценки курсанта. Если идеал имеет выраженные педагогические характеристики, то в ситуации профессионального развития будущего офицера появляются ориентиры, связанные с общепедагогической культурой. С другой стороны, профессиональный идеал – это основание для актуализации достаточно мощных мотивов групповой и личностной идентификации, образующих направленность и динамику профессионального саморазвития. Четко осознаваемый профессиональный идеал, обладающий выраженными педагогическими характеристиками, является

[51] Например, очень ярко и притягательно педагогическая культура офицеров представлена в произведениях Героя Советского Союза Владимира Васильевича Карпова «Маршальский жезл» (1970), «Полководец» (1984) и др.

необходимым и достаточным условием для выработки у курсантов рефлексии, которая, по мере освоения соответствующих ей психолого-педагогических методов работы с подчиненными будет становиться все более и более совершенной.

Частнопедагогический компонент профессионально-педагогической культуры будущих офицеров, наполненный в своем содержании технологиями военно-педагогической деятельности, военно-педагогическими знаниями и опытом, в отличие от общепедагогического компонента, не может формироваться стихийно. Ситуация профессионального развития будущего офицера только тогда становится противоречивой, когда перед ним ставятся конкретные профессиональные задачи, связанные с обучением и воспитанием подчиненных. В лучшем положении находятся младшие командиры, выполняющие соответствующие должностные обязанности, поскольку они не только специально обучаются основам военно-педагогической деятельности в системе должностной подготовки, но и стремятся осваивать их самостоятельно. Однако в данную категорию входит не более 10-15% личного состава курсантских подразделений. Остальные потенциальные военные специалисты получают стимул в развитии частнопедагогического компонента с некоторым запозданием, как правило, в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического профиля на старших курсах, участвуя в системе привития командно-методических навыков и навыков воспитательной работы или в процессе прохождения войсковой практики.

Для устранения описанного дисбаланса необходимо вовлекать всех курсантов в военно-педагогическую деятельность с момента их зачисления в вуз. Естественно, задача это весьма непростая, требующая ответственного и инициативного отношения к ее решению не только офицеров органа по работе с личным составом, курсового звена, но и преподавателей. В качестве элементарных форм включения будущих военных специалистов в педагогическую деятельность можно выделить:

- привлечение курсантов к исполнению роли помощника руководителя занятия;
- выполнение разовых поручений, связанных с управлением группами и коллективами, обучением и воспитанием личного состава;
- участие курсантов в проведении шефской работы с учащимися школ и средних профессиональных учебных заведений;
- делегирование им функций по разработке планов и материалов различных мероприятий воспитательной, информационной направленности и пр.

Перечисленные и подобные им формы вовлечения курсантов в военно-педагогическую деятельность должны быть подконтрольными, использо-

ваться систематически, охватывать весь личный состав курсантских подразделений, подвергаться анализу и рефлексии. Раннее включение обучающихся в военно-педагогическую деятельность способствует осознанию ими противоречий между желаемым и имеющимся уровнями овладения военно-педагогическими знаниями и технологиями еще до начала изучения специальных дисциплин психолого-педагогического содержания. Оно, в свою очередь, обеспечивает не только необходимую мотивацию учебной деятельности, но и максимально эффективное влияние на формирование профессионально-педагогической культуры будущего офицера.

Диалектическое развитие *профессионального компонента профессионально-педагогической культуры* возможно в том случае, когда определенную остроту приобретает противоречие между требованиями к уровню профессиональной компетентности будущего офицера и его реальным состоянием. Несмотря на то, что данное противоречие присуще профессиональному развитию в целом, в нем можно вычленить отдельные аспекты, связанные с педагогической культурой будущих командиров и начальников.

Как известно, в отношении изучаемых образцов вооружения и техники, технологий военно-профессиональной деятельности будущий офицер выступает одновременно в трех ипостасях:

- субъект, эксплуатирующий вооружение и технику;
- субъект, обслуживающий вооружение и технику, обеспечивающий их восстановление и ремонт;
- субъект, обучающий личный состав выполнению двух предыдущих функций.

Данные ипостаси обусловливают группы компетенций, которыми должен овладеть выпускник военного вуза. Следовательно, исходя из третьего положения, можно заключить, что почти каждая осваиваемая в процессе военного образования компетенция имеет педагогическое содержание. Это означает, что необходимым условием формирования профессионального компонента педагогической культуры будущего офицера является определение педагогической составляющей каждой профессиональной компетенции, установленной как государственным образовательным стандартом, так и квалификационными требованиями, поскольку умение учить других тому, что умеешь сам – есть характеристика высшего уровня овладения любой профессиональной компетенцией.

Обретаемые потенциальными военными специалистами профессиональные компетенции должны закрепляться на практике и коррелировать с осваиваемыми ими педагогическими технологиями. Для решения данной задачи необходима работа с логикой организации обучения и воспитания курсантов: организацией межпредметных связей, определением целей воспи-

тательной работы военного вуза. В частности, профессиональные компетенции, формируемые на младших курсах, могут, и весьма успешно, реализовываться в непрерывной педагогической практике обучающихся на учебных занятиях и в ходе мероприятий воспитательной направленности, а профессиональные компетенции старших курсов в их педагогической компоненте должны учитываться в программах войсковых практик и стажировок.

Движущей силой развития *личностного компонента профессионально-педагогической культуры* будущего офицера выступает противоречие между социальным заказом на подготовку офицерского корпуса и имеющимися личностными качествами потенциального военного специалиста. Данное противоречие объективируется, осмысливается и актуализируется, если будущий офицер:

- имеет полноценное представление об ожиданиях общества и офицерского корпуса по отношению к его личностному развитию, при этом ему ясны требования к педагогически важным качествам личности;
- обладает адекватной самооценкой, способностью качественно рефлексировать процессы личностного и профессионального развития;
- может планировать и организовывать процессы саморазвития и самовоспитания.

Перечисленные условия в первую очередь адресованы системе воспитательной работы военного вуза, в том числе и воспитанию обучающихся в процессе учебных занятий, каждое из которых, как правило, имеет собственную воспитательную цель. Относительно же социального заказа на подготовку офицеров следует отметить, что, в отличие от стандартов и профессиограмм, это явление более всего отражает уровень развития и состояние личности военного специалиста, востребованные современным российским обществом.

Общество, да и сам офицерский корпус, редко «опускаются» до описания конкретных компетенций военных специалистов, обычно заменяя их термином «профессионализм», но весьма четко выделяют в деятельности офицера историческую роль воспитателя. В ее предписаниях общественное и корпоративное понимание личности офицера выражается в обширном перечне психолого-педагогических свойств и качеств, востребованных военно-педагогической практикой.

Обобщив положения, высказанные относительно этапа становления компонентов профессионально-педагогической культуры, можно утверждать, что диалектический процесс ее формирования у будущего офицера возможен при целенаправленном создании в образовательной среде военного вуза следующих условий:

- помощь в формировании профессионального идеала офицера с чертами носителя высокой личной профессионально-педагогической культуры и организации на его основе профессиональной рефлексии;

- заблаговременное вовлечение курсантов в практическую военно-педагогическую деятельность – до изучения специальных дисциплин психолого-педагогического содержания, прохождения войсковых практик и стажировок;

- определение педагогической составляющей для каждой профессиональной компетенции, заложенной в государственном образовательном стандарте и квалификационных требованиях;

- организация осмысления курсантами социального заказа на подготовку офицера, требований, предъявляемых к его личностным, в том числе психолого-педагогическим, качествам со стороны общества и офицерского корпуса.

Проанализируем содержание обучения и воспитания будущих офицеров, обеспечивающее становление у них системообразующих и структурно-функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры, более подробно.

Характеризуя формирование педагогической культуры курсантов на младших курсах военного вуза, следует обратиться к общим задачам их профессиональной подготовки в этот период, которые можно рассматривать в четырех взаимосвязанных аспектах:

- построение фундаментальной научной основы для получения специальности посредством освоения дисциплин гуманитарного, математического и естественнонаучного циклов;

- приобретение компетенций военно-профессиональной деятельности по воинской учетной специальности сначала в объеме, соответствующем функционалу рядового, а затем – командира отделения, группы, расчета;

- создание устойчивой мотивации к военной службе, формирование военно-профессиональной направленности личности, стратегий и планов профессионального и личностного саморазвития;

- включение в учебную деятельность в рамках форм, методов и технологий, применяемых в образовательном процессе военного вуза, развитие учебного потенциала будущих офицеров.

Фактически решение этих задач задает вектор профессионального развития потенциальных военных руководителей, а потому в формировании их педагогической культуры этап обучения на младших курсах может быть рассмотрен как *ориентировочный*.

Среди учебных дисциплин первого курса преобладают общеобразовательные дисциплины, потенциал которых в формировании профессионально-

педагогической культуры будущих офицеров несколько ниже, чем у дисциплин профессионального цикла. Вместе с тем они могут обеспечить развитие общего кругозора курсантов, их эрудиции, сформировать научную картину мира, представления об основных законах культурно-исторического развития общества. Такие дисциплины учебного плана, как история и философия, способны заложить понимание тесной взаимосвязи военной науки и практики, в том числе и ее педагогической составляющей, с системой наук и другими общественными практиками, сформировать уважение к предметной культуре общества во всех ее проявлениях.

Для становления компонентов профессионально-педагогической культуры актуальным является требование *профессионального контекста в общеобразовательных дисциплинах*. В этой связи они вполне могут в общем содержании давать представление о военно-педагогических школах, выдающихся военных педагогах, взаимном вкладе и взаимовлиянии гражданской и военной педагогики, характерных для российского общества в его историческом развитии. Важным для постижения предметной педагогической культуры общества и офицерского корпуса остается понимание единых принципов и закономерностей педагогики, вне зависимости от объекта педагогического воздействия.

Дисциплины профессионального цикла, изучение которых начинается с момента поступления курсантов в военный вуз и которые ко второму курсу обучения приобретают все большее значение в структуре их профессиональной подготовки, в силу своего содержания обладают особой притягательностью для обучающихся. На этих дисциплинах педагогическая культура офицера-преподавателя впервые демонстрируется в связи с содержанием военно-профессиональной деятельности. Однако инкультурация курсанта при изучении дисциплин профессионального цикла обеспечивается лишь в том случае, когда сам преподаватель стремится подчеркнуть педагогическую составляющую профессионализма офицера, является носителем педагогической культуры общества и офицерского корпуса. Подчеркивание сложности педагогических задач, решать которые предстоит будущим командирам и начальникам в Вооруженных Силах, обеспечивает начальный интерес курсантов к предметной педагогической культуре общества и избранной профессиональной группы как объективному явлению.

Отдельными задачами освоения курсантами учебных дисциплин на младших курсах выступают: полноценное включение их в учебно-познавательную деятельность, развитие учебного потенциала и подготовка к самостоятельной работе. Овладение методологией учебно-познавательной деятельности – задача весьма непростая, поскольку ее решение осложняется различием в методах обучения, применяемых в школе и вузе. Вместе с тем

способность курсанта к самообразованию и самостоятельному профессиональному развитию – это неизменное условие формирования его профессионально-педагогической культуры.

Наибольшую нагрузку в плане формирования педагогической культуры военнослужащих, обучающихся на младших курсах, несет система воспитательной работы военного вуза. В ней следует организовывать полноценный обмен профессиональным опытом будущих военных специалистов и офицеров с большим стажем профессиональной и, в частности, военно-педагогической деятельности, чтобы создать представления о ее сложности и предъявляемых требованиях. В связи с этим целесообразно акцентировать внимание обучающихся на понятии «профессионально-педагогическая культура офицера», нацеливая их на саморазвитие в данной области.

Необходимо учитывать, что достижения педагогической культуры общества и офицерского корпуса не «приходят» к курсанту сами. Поэтому их инкультурация в данную область профессиональной культуры должна предусматривать:

- знакомство с достижениями педагогической культуры, выдающимися педагогами, современными педагогическими технологиями, мировым и российским передовым педагогическим опытом;
- изучение отечественных военно-педагогических школ, опыта выдающихся российских полководцев в обучении и воспитании личного состава;
- формирование представлений о военной педагогике как отдельной отрасли педагогической науки и практики, об истории военного образования в целом и своего вуза в частности;
- культивирование передового опыта офицеров-преподавателей военного вуза, организацию публичных чествований и поощрений передовых педагогов.

Период обучения будущих офицеров на первом и втором курсах способен положить успешное начало развитию их рефлексии, сравнению себя с профессиональным идеалом. Этому благоприятствуют учебные и служебные ситуации, в которых роль и значение педагогической культуры в структуре военно-профессиональной деятельности офицера выступают предметом обсуждения и осмысления. Организация подобных ситуаций целесообразна в различных дискуссионных формах воспитательной работы, к числу которых относятся семинары, конференции, круглые столы, диспуты, викторины и пр.

Во внеучебной деятельности возможно включение курсантов в работу научной педагогической общественности, знакомство их с передовыми образовательными учреждениями, представителями педагогической науки и практики, изучение и обсуждение научной педагогической периодики и пр. Эффективными формами целенаправленной педагогической работы в данном

ракурсе являются экскурсии, профессорские лектории, показательные и инструкторско-методические занятия, предполагающие непосредственную демонстрацию педагогической культуры ее носителями.

Задачами психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих офицеров на младших курсах следует считать общую мотивацию их личностного и профессионального саморазвития, а также оказание помощи в преодолении возникающих по различным причинам затруднений.

Отдельной фазой этапа становления профессионально-педагогической культуры является третий курс обучения будущих офицеров в ввузе. Данное суждение обусловливается определенными причинами:

- во-первых, именно на третьем курсе курсанты, как правило, начинают осваивать специальные дисциплины психолого-педагогического содержания, при изучении которых у них формируются основные когнитивные и опытные составляющие профессионально-педагогической культуры;

- во-вторых, на третьем курсе их профессиональная подготовка впервые обретает непосредственную ориентацию на освоение полного объема компетенций, необходимых для выполнения функциональных обязанностей первичной офицерской должности по избранной специальности;

- в-третьих, в это время для них характерна наивысшая активность в самостоятельном профессиональном развитии.

Остановимся, прежде всего, на специальных дисциплинах (дисциплине) психолого-педагогического содержания, к числу которых в зависимости от специализации обучающихся относятся: «Психология и педагогика», «Воспитательная работа в ВС РФ», «Психология, педагогика и воспитательная работа в ВС РФ», «Основы психологии, педагогики и воспитательной работы в ВС РФ», «Работа с личным составом в ВС РФ», «Организация работы с личным составом и морально-психологического обеспечения деятельности войск (сил)», «Военно-политическая работа в ВС РФ», «Организационное поведение» и «Психофизиология профессиональной деятельности». В условиях компетентностного подхода к военному образованию их роль существенно изменилась. Так, ранее общая для всех обучающихся дисциплина «Психология и педагогика» была нацелена на формирование у них закрепленных учебным планом знаний, умений и навыков в объеме сооответствующих дидактических единиц и по смыслу напрямую увязывалась с войсковой практикой и стажировкой будущих офицеров, в ходе которых они решали реальные военно-педагогические задачи. Сегодня, в большинстве случаев, данная дисциплина находится в центре междисциплинарного объединения, призванного сформировать у курсантов общекультурные и специальные военно-профессиональные компетенции, связанные не только с обучением и

воспитанием личного состава, но и с управлением людьми и подразделениями, морально-психологическим обеспечением различных видов профессиональной деятельности. Ее задачи в становлении профессионально-педагогической культуры будущих офицеров можно отнести к нескольким группам:

- расширение представлений курсантов о богатстве предметной педагогической культуры общества и офицерского корпуса;
- структуризация и конструирование представлений о профессионально-педагогической культуре офицера, путях и способах ее развития;
- передача и освоение опыта военно-педагогической деятельности, накопленной педагогами – носителями педагогической культуры;
- усиление мотивации развития личной педагогической культуры за счет мотивов достижения;
- включение курсантов в практическую педагогическую деятельность на уровне учебно-профессиональных задач;
- обучение методам профессиональной рефлексии, приемам и способам построения стратегий профессионального и личностного развития;
- решение прочих задач, закрепляющих результаты формирования функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры будущих офицеров на младших курсах.

Успешная практика решения данных задач не предусматривает ни увеличения объема, ни радикального пересмотра содержания учебной дисциплины. Они реализуются через воспитательные цели занятий, которые определяют педагоги. Такой подход обладает двойным эффектом. Во-первых, понятие «профессионально-педагогическая культура офицера» как нельзя полно отражает личностные стороны формируемых педагогических компетенций. С его помощью сами компетенции становятся более конкретными и понятными, а именно такой ясности сегодня не хватает образовательному процессу военных вузов, построенному на компетентностных стандартах. Во-вторых, постановка воспитательных целей занятий через задачи развития профессионально-педагогической культуры будущих офицеров придает этим целям конструктивный, достижимый, объективный, а главное – проверяемый характер.

Высока роль специальной учебной дисциплины в осмыслении действий преподавателей с позиции владения ими педагогической культурой, корректировки собственного профессионального идеала. Если раньше педагогическая деятельность офицера-преподавателя оценивалась курсантом через проявившийся познавательный интерес, то теперь он может оценить ее, осмысливая глубину постановки и эффективность решения сложных педаго-

гических задач, применение педагогических технологий и многие другие параметры.

В целесообразной практике формирования профессионально-педагогической культуры будущих офицеров специальные психолого-педагогические учебные дисциплины одновременно ставят перед курсантами учебные военно-педагогические задачи, организуют методологически верную рефлексию военно-педагогической деятельности и создают ситуации успеха. Выполнение ими перечисленных функций усиливает мотивацию самостоятельного развития профессионально-педагогической культуры и, кроме того, способствует самостоятельному планированию курсантами этого процесса. В последующем преподаватель сохраняет роли наставника и консультанта, помогающего обучающимся решать педагогические задачи на практике. Учебные дисциплины психолого-педагогического содержания связаны с методическими разделами профессиональных дисциплин, изучаемых на старших курсах, профессиональными задачами практик и стажировок. Поскольку процесс становления будущего офицера характеризуется трудностями и противоречиями, постольку сохранение такой связи способно помочь ему разрешить определенные проблемы, обращаясь к развитию собственной профессионально-педагогической культуры.

Педагогическая деятельность курсантов предусмотрена и в рамках других учебных дисциплин профессионального блока. Они привлекаются к выполнению роли помощника руководителя занятия, руководителя занятия на учебной точке, учебном месте и пр. В это время обучающиеся наиболее требовательны к преподавателю, его собственной подготовке и способности эффективно организовывать учебную деятельность. Следовательно, необходимо усиливать рефлексивную составляющую таких учебных задач, подробно анализировать действия курсанта, давать ему советы и рекомендации, обращаться вместе с ним к успешному педагогическому опыту. Позитивным эффектом обладает и публичное признание педагогического успеха отличившихся обучающихся, культивирование их опыта, стимулирование выполнения учебных военно-педагогических задач с помощью рейтинга и системы поощрений.

Как правило, к третьему курсу обучения курсанты овладевают навыками самостоятельной работы, в том числе и сложными, такими как анализ интернет-ресурсов, реферирование монографий и научных статей, самостоятельный научный поиск и др. Это обстоятельство должно учитываться и использоваться в целенаправленном формировании профессионально-педагогической культуры будущих офицеров. Процесс их инкультурации может постепенно переводиться в самостоятельный режим через постановку задач, связанных с изучением массива предметной педагогической культуры

общества и офицерского корпуса. Разумеется, первоначально это внешняя активность по отношению к процессу, но при возникновении интереса она способна перерасти в активность внутреннего плана.

Характеризуя оптимальное состояние профессионально-педагогической культуры будущего офицера к окончанию третьего курса, можно отметить следующие черты и новообразования личности:

- успешное овладение когнитивной, операциональной и опытной частью педагогических компетенций, которые окончательно сформируются в процессе войсковых практик и стажировок;
- развитое представление о многообразии педагогических технологий и богатстве педагогического опыта, в котором можно найти алгоритмы успешных действий при решении многих военно-педагогических задач;
- способность осуществлять правильную рефлексию и критическую оценку себя и коллег с позиции педагогической культуры, даже если при этом оценивается деятельность преподавательского и командного составов;
- мотивация самостоятельного развития профессионально-педагогической культуры, основанная на потребности достижения выработанного индивидуального идеала, профессиональной и личностной самореализации.

Профессионально-педагогическая культура, сформированная на уровне, позволяющем курсанту решать педагогические задачи в соответствии с функционалом первичной офицерской должности, как правило, является результатом его обучения на старших курсах. Данному этапу профессионального становления присущи следующие особенности.

На старших курсах обучения преподаются преимущественно дисциплины профессионального цикла, причем почти каждая такая дисциплина имеет свой методический блок. Так расширяется состав и изменяется характер военно-педагогических задач, решаемых курсантом, варьируется его практическая педагогическая деятельность. Важно, чтобы она отвечала требованию культуросообразности, означающему оценку действий будущих офицеров как с позиции передового военно-педагогического опыта, так и с позиций инвариантных и неизменных во времени традиций, идей и подходов в обучении и воспитании подчиненных.

Серьезную роль в формировании профессионально-педагогической культуры будущих офицеров играют войсковые практики и стажировки. С одной стороны – это завершающая фаза овладения установленными стандартом педагогическими компетенциями, с другой – первое выполнение не тренировочных, а реальных задач по обучению и воспитанию личного состава. Педагогическая деятельность курсанта в ходе практики и стажировки предоставляет широкие возможности для рефлексии собственной профессиональ-

но-педагогической культуры, в ходе которой складывается не только ее итоговая самооценка, но и определяются основные направления совершенствования и развития в период военной службы в офицерской должности.

Таким образом, освоение структурно-функциональных элементов профессионально-педагогической культуры в период обучения будущих офицеров в военном вузе является непременной детерминантой ее дальнейшего развития в процессе военной службы. Эффективность реализации данного этапа достигается при соблюдении следующих педагогических условий:

1) совершенствование организации осмысления курсантами социального заказа на подготовку офицера, постоянно возрастающих требований к его педагогическим качествам со стороны общества и профессиональной группы;

2) оказание помощи обучающимся в формировании профессионального идеала офицера с чертами носителя высокой личной педагогической культуры и организации на его основе профессиональной рефлексии;

3) вовлечение курсантов в практическую военно-педагогическую деятельность на этапах изучения психолого-педагогического содержания специальных дисциплин, прохождения войсковых практик и стажировок.

Этапу формирования основ профессионально-педагогической культуры у молодых офицеров в период прохождения ими службы на первичных офицерских должностях присущ ряд существенных противоречий (см. рис. 11).

Во-первых, развитие общепедагогического компонента профессионально-педагогической культуры командиров и начальников, находящихся в фазе профессионального становления, может детерминироваться противоречием между идейным, ценностным, смысловым, технологическим богатством мировой и российской педагогической культуры и способностью офицера использовать его в обучении и воспитании личного состава (противоречие общепедагогического уровня).

Во-вторых, динамичность развития частнопедагогического компонента профессионально-педагогической культуры военного руководителя зависит от того, насколько остро стоит противоречие между необходимостью интенсифицировать процесс обучения и воспитания личного состава, строить его на основе актуальных теорий, передовых военно-педагогических технологий и способностью офицера реализовать это требование на практике (противоречие частнопедагогического уровня).

В-третьих, динамика развития профессионального компонента профессионально-педагогической культуры молодого офицера зависит от актуальности противоречия между ролью и местом обучения и воспитания личного состава в общей структуре военно-профессиональной деятельности

офицера и тем, насколько они осознаются и принимаются им самим (противоречие профессионального уровня).

В-четвертых, противоречием, детерминирущим развитие личностного компонента профессионально-педагогической культуры военного руководителя, является противоречие между сложившимся в современной педагогической культуре образом педагога как носителя определенных личностных качеств и уровнем развития этих качеств у молодого офицера (противоречие личностно-творческого уровня).

Рассмотрим выделенные противоречия подробнее.

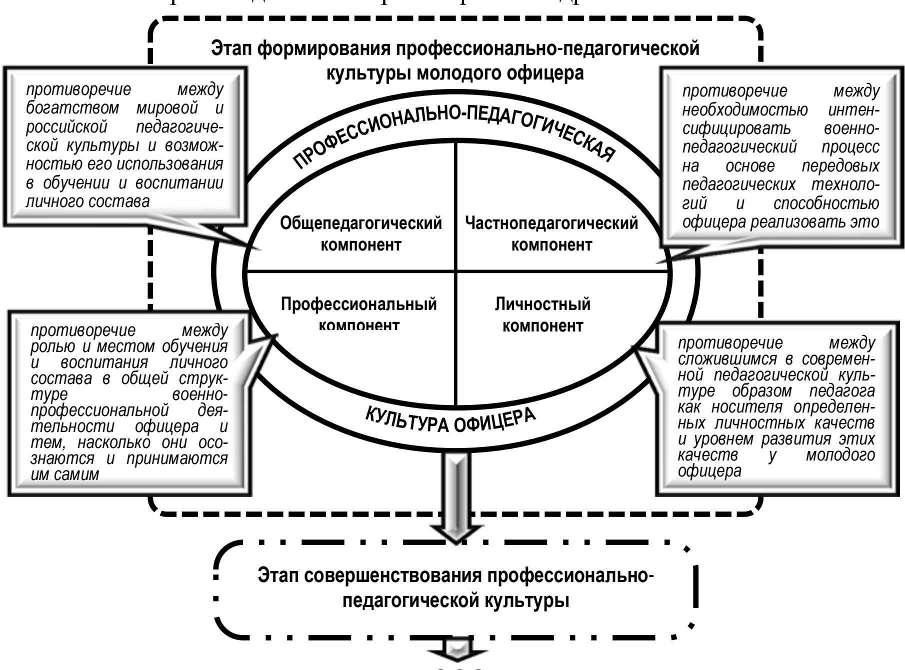


Рис. 11. Диалектические противоречия формирования профессионально-педагогической культуры молодого офицера на этапе его становления в профессии

Противоречие, которое определяет развитие офицера как субъекта мировой и российской педагогической культуры, естественно, обусловлено его позицией «Я-педагог». Поэтому данное противоречие следует анализировать с точки зрения отдельных качеств, формирующих *общепедагогический компонент профессионально-педагогической культуры начинающего военного руководителя*.

Разумеется, система научно-педагогических знаний, которыми овладел конкретный человек, всегда несоизмеримо меньше, чем накопленная человечеством педагогическая теория и практика, порождающая феномен педагогической культуры общества. Следовательно, противоречие возникает только в том случае, когда офицер осознает, что его педагогическая деятельность базируется на устаревших и не всегда эффективных научных подходах, когда он осведомлен о наличии педагогических методик и технологий, гораздо более успешно решающих аналогичные педагогические задачи. Фактически, это и есть то самое «знание о незнании», которое служит основой проблемного мышления.

Возникновение противоречия общепедагогического уровня связано с таким состоянием молодого офицера, когда он способен критически оценить себя как субъекта военно-педагогического труда и провести объективное сравнение собственной компетентности с компетентностью других представителей профессии. При этом острота противоречия обнаруживается только в случае, если офицеру доступны возможности изменения данного состояния, т.е. имеются объективные предпосылки овладения системой научно-педагогических знаний.

Уровень педагогического мастерства, равно как и система научно-педагогических знаний офицера, обусловливает возникновение противоречия тогда, когда он имеет возможность сравнить себя с другими представителями профессии. При этом противоречие в ситуации профессионального и личностного развития актуализируется, если офицер понимает, что мог бы повысить уровень своего мастерства при условии интенсивного самообразования и саморазвития. По сути, педагогическое мастерство – это не столько определенные навыки и умения, сколько стремление овладеть тем, что умеют другие, более квалифицированные специалисты. Кроме того, мастерство, в его классическом определении, состоит в сознательном выборе последовательно усложняющихся задач, решение которых доставляет человеку удовлетворение. Таким образом, противоречия становятся движущей силой профессионального и личностного развития молодого офицера только в том случае, если он стремится к профессиональной и личностной самореализации за счет постановки перед собой постоянно усложняющихся задач обучения и воспитания личного состава.

Несомненно, противоречия, определяющие развитие начинающего военного руководителя как субъекта профессионально-педагогической культуры, отражаются и в качествах его личности, формирующих ее педагогическую направленность. Будучи интегративным личностным образованием, педагогическая направленность объединяет качества на разных уровнях организации личности: от биологического до социального. При этом превали-

рующую роль в придании ситуации профессионального и личностного развития офицера противоречивого характера играет мотивация, детерминирующая педагогическую направленность. Диапазон мотивов педагогической деятельности офицера достаточно широк, на его крайних полюсах – обучение и воспитание личного состава как обязанность, с одной стороны, и эта же деятельность как удовлетворение потребностей в активности и самореализации, с другой стороны. Актуализируется данное противоречие тогда, когда молодой офицер осознает, что обучение и воспитание подчиненных может удовлетворять, но пока не удовлетворяет его потребности в личностной и профессиональной самореализации, личностной и групповой идентификации, интеллектуальной и поведенческой активности.

Позитивное отношение к педагогической деятельности, а также принятие ее как средства самореализации есть суть педагогической направленности личности. Именно эти процессы образуют основное противоречие, детерминирующее развитие профессионально-педагогической культуры молодого офицера. Оно возникает в тот момент, когда офицер осознает, что его отношение к военно-педагогическому труду явно не соответствует той роли, которую последний играет в профессиональной карьере и эффективности военно-профессиональной деятельности.

Педагогическая направленность личности подразумевает и наличие нравственных фильтров поведения военного руководителя, тех ценностей педагогической деятельности, которые переведены им из морального в нравственный план. Противоречивость ситуации профессионального и личностного развития молодого офицера в данном аспекте возникает тогда, когда моральные, установленные в педагогической культуре общества нормы еще не являются личностными, нравственными нормами его военно-педагогической деятельности, но он пытается их осмыслить и принять.

Ориентировка молодого офицера в педагогической культуре своей социально-профессиональной группы, развитие становящегося военного специалиста как ее субъекта также определяется противоречиями его профессионального и личностного роста. Эту ситуацию можно рассмотреть с точки зрения качеств, образующих частнопедагогический компонент профессионально-педагогической культуры.

Военно-педагогические теория и практика – наиболее динамично развивающиеся сферы военно-педагогической науки. Данное обстоятельство определяется постоянным изменением идеологической основы, содержания и методов военно-профессиональной деятельности, накопленного опыта, который должен быть передан в процессе обучения и воспитания военнослужащих. Исследователями подчеркивается, что военно-педагогическая практика сегодня неоднородна, то, насколько она соответствует современным педаго-

гическим технологиям, во многом зависит от конкретного исполнителя, инструментального оснащения офицера, организующего военно-педагогический процесс в части.

В отношении такого компонента профессионально-педагогической культуры, как «технологии военно-профессиональной деятельности», на наш взгляд, противоречие может складываться в ситуации, когда молодой офицер представляет себе многообразие эффективных педагогических технологий, способных решать задачи обучения и воспитания личного состава, но при этом не использует их в своей практической деятельности. Подчеркнем, что подобное положение дел содержит в себе противоречие, если офицер осознает, что применение передовых педагогических технологий, которыми он еще не овладел, способно значительно изменить эффективность его педагогической и в целом военно-профессиональной деятельности.

Очевидное противоречие возникает и в том случае, когда молодой офицер понимает, что обучение и воспитание личного состава – это преемственная, с точки зрения идей, традиций и смыслов, работа, а исторически сложившийся педагогический опыт, авторские педагогические школы и концепции актуальны и сегодня. При этом он сам не использует исторический военно-педагогический опыт в своей деятельности, а в наиболее распространенном случае просто не знаком с ним.

Противоречивый характер ситуации профессионального и личностного развития молодого офицера образует его отношение к накопленному в Вооруженных Силах опыту военно-педагогической деятельности. Поэтому его профессионально-педагогическая культура определяется не только субъективным опытом, но и опытом, который он интериоризировал и использует как собственный. Противоречие же, вызывающее развитие профессионально-педагогической культуры молодого офицера, возникает в том случае, когда он осознает, что освоение исторически накопленного педагогического опыта может значительно обогатить его индивидуальную профессионально-педагогическую деятельность идеями, смыслами и технологиями.

Успешность обучения и воспитания личного состава напрямую зависит от того, насколько высоки компетентность и квалификация офицера как специалиста в области реализуемой им профессиональной деятельности. Естественно, данное обстоятельство во многом определяет и его персональную позицию как субъекта профессионально-педагогической культуры. Следовательно, составляющие профессионального компонента профессионально-педагогической культуры молодого офицера также могут определяться противоречиями.

Система военно-научных знаний – динамично развивающаяся область. Даже при высоком уровне педагогического мастерства, самых передовых

педагогических технологиях военно-педагогическая деятельность офицера будет неэффективной, если он учит устаревшему содержанию. Развитая профессионально-педагогическая культура как ценностное отношение к результату своей работы, уважение результатов своего труда немедленно образует противоречие, как только офицер понимает, что сам он не владеет современными и актуальными военно-научными знаниями. Здесь проявляется взаимовлияние профессиональной и педагогической культуры в едином процессе развития субъекта военно-профессиональной деятельности.

Военно-профессиональная направленность личности развивается в силу осознаваемых молодым офицером противоречий между реальными возможностями удовлетворять свои материальные, духовные и социальные потребности за счет занятия военно-профессиональной деятельностью и тем, насколько успешно он их использует. Разрешение этого противоречия связано с формированием идей, ценностей, убеждений и мотивов, обусловленных военной службой и, в свою очередь, определяющих устойчивое позитивное отношение к ней.

Наконец, авторитет офицера у личного состава, компетентность в его обучении и воспитании напрямую зависят от накопленного им опыта военно-профессиональной деятельности. Противоречие в отношении опыта проявляется тогда, когда молодой командир сам осознает его дефицит, мешающий ему более эффективно организовывать и осуществлять военно-педагогический процесс.

Что касается личностного компонента профессионально-педагогической культуры молодого офицера, то здесь внутренних противоречий может быть достаточно много. Поэтому смысла останавливаться на каждой из включенных в него составляющих нет. Отметим только, что любое из таких противоречий формируется в рефлексивной деятельности, в сравнении себя с другими представителями профессии.

Проведенный анализ противоречий, выступающих движущими силами развития структурно-функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры молодого офицера, дает основание сделать вывод о том, что они становятся катализаторами развития личности только тогда, когда приобретают осмысленность, осознаются и вызывают стремление к их разрешению.

Итак, диалектический характер развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера в процессе прохождения военной службы задается тремя основными условиями:

1) организованной инкультурацией офицера в педагогическую культуру общества, офицерского корпуса и культуру военно-профессиональной деятельности в целом;

2) рефлексией собственного развития как субъекта профессионально-педагогической культуры;

3) педагогическим сопровождением развития профессионально-педагогической культуры.

Создание данных условий в воинской части возможно только в том случае, когда сама военная служба рассматривается как процесс, обладающий педагогическим содержанием и выполняющий по отношению к личности молодого офицера общие для всех педагогических процессов функции. Педагогические функции – это та работа, которая реализуется командирами и начальниками молодого офицера в интересах содействия развитию его профессионально-педагогической культуры. Следовательно, их можно дифференцировать на организующую, мотивирующую и управляющую функции (см. табл. 12).

Таблица 12

Функциональный аспект развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера в процессе военной службы

Педагогические функции военной службы	**Условия развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера**		
	инкультурация	***рефлексия***	***педагогическое сопровождение***
Организующая	- специальный курс в системе профессионально-долждностной подготовки; - расширение возможностей и культурных связей молодого офицера; - организация научных и педагогических стажировок	- организация контакта с выдающимися представителями педагогической культуры в системе воспитательной работы; - изучение культурно-исторического опыта; - организация осмысления и обсуждения передового педагогического опыта	- индивидуальное консультирование молодого офицера; - закрепление за молодым офицером куратора из числа наиболее опытных офицеров воинской части
Мотивирующая	- создание системы требований к военно-педагогическому процессу в части; - организация мо-	- индивидуальная воспитательная работа с молодым офицером; - внесение изменений в критерии	- индивидуальная воспитательная работа с молодым офицером; - дисциплинарная практика

Педагогические функции военной службы	**Условия развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера**		
	инкультурация	***рефлексия***	***педагогическое сопровождение***
	тивации и стимулирования развития профессионально-педагогической культуры	оценки профессиональной деятельности офицеров, используемых в работе аттестационной комиссии воинской части; - организация рейтингов, конкурсов и соревнований между офицерами	
Управляющая	- нормативное и инициативное управление самообразованием и самостоятельным профессиональным развитием молодого офицера	- коррекция процесса развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера	- диагностика развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера; - оказание индивидуальной помощи в разрешении трудностей профессионально-педагогической и военно-профессиональной деятельности

Организующая функция военной службы заключается в специальной организации в воинской части мероприятий, направленных на обучение и воспитание молодого офицера, оказание ему помощи в освоении военно-педагогического содержания профессиональной деятельности, приобретении соответствующего опыта, а также осмыслении собственных позиций в предметной педагогической культуре общества и офицерского корпуса, профессиональной военной культуре.

Мотивирующая функция военной службы в отношении развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера состоит в создании в военно-профессиональной среде условий, побуждающих его к данному процессу, активизирующих потребности профессионального и личностного роста.

Управляющая функция военной службы реализуется за счет специальных воздействий на молодого офицера со стороны командиров и начальников, направленных на контроль, прогнозирование и коррекцию развития его профессионально-педагогической культуры, а также оказание помощи в разрешении индивидуальных трудностей.

Как видно из данных, представленных в таблице 12, каждая функция военной службы обладает собственной системой мероприятий и действий, обеспечивая в итоге реализацию в военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среде воинской части условий, необходимых для появления и актуализации диалектических противоречий развития профессионально-педагогической культуры молодого офицера.

При характеристике первого из условий – *инкультурации* – следует отметить, что в военно-профессиональной деятельности в силу ее загруженности основными задачами число форм организованной инкультурации ограничено. Однако необходимым и достаточным педагогическим содержанием обладают:

а) профессионально-должностная подготовка;

б) система воспитательной работы воинской части;

в) практическая военно-педагогическая деятельность офицера;

г) непрерывное профессиональное образование офицера, в т.ч. повышение его квалификации;

д) самообразование (самообучение и самовоспитание) и самостоятельное профессиональное развитие.

Профессионально-должностная подготовка представляет собой организованный, регламентированный, непрерывный процесс обучения командного состава Вооруженных Сил РФ постоянно усложняющемуся содержанию военно-профессиональной деятельности и ее технологиям. В немалой степени это относится к психолого-педагогической подготовке офицера, образующей когнитивную основу целого ряда его профессиональных компетенций. Профессионально-должностная подготовка зиждется на результатах базового профессионального военного образования и интегрирована в систему непрерывного образования офицера, принятую в армии и на флоте. Сегодня она выступает средством интенсификации профессиональной подготовки молодых офицеров воинских частей, в том числе и за счет решения задач развития их педагогической компетенции. Ориентация профессионально-должностной подготовки молодых офицеров воинской части на задачу развития их профессионально-педагогической культуры означает включение в ее программы соответствующих знаний и представлений.

В свете принятого в отечественной психологии деятельностного подхода базовым процессом, в котором обнаруживаются и развиваются все про-

фессиональные и личностные качества молодого офицера, выступает его *практическая военно-педагогическая деятельность*. Однако она способствует становлению офицера как субъекта профессионально-педагогической культуры только в случае собственной культурности, культуросообразности, заключающейся в учете:

- социальных детерминант образования: идеологии, опыта, социальных отношений и т.д. (это означает не изолированность, а наоборот, открытость военно-педагогической практики с точки зрения ее идей, целей, технологий и т.д.);
- культурных детерминант образования, базирующихся на доминирующих в данный исторический момент культурных ценностях.

Именно для реализации последнего положения необходимо аксиологическое наполнение военно-педагогической деятельности молодого офицера (см. содержание системообразующего аксиологического компонента профессионально-педагогической культуры).

Наиболее мощной составляющей военно-педагогической практики, эффективность которой не удалось дискредитировать никому, является *система воспитательной работы*. Задачи воспитания традиционно признаются в военной педагогике приоритетными среди задач военно-педагогической деятельности в целом. *«Воспитание солдата должно быть поставлено выше образования,* – писал один из основателей российской военной педагогики генерал от инфантерии Михаил Иванович Драгомиров, – *и потому должно обращать на себя преимущественное и ежеминутное внимание его руководителей»*. Воспитательная работа с молодыми офицерами воинской части по реализации педагогического содержания их профессиональной деятельности может и должна дополнять профессионально-должностную подготовку, поскольку только при соблюдении данного условия будет обеспечена их полноценная инкультурация.

Через систему воспитательной работы целесообразно реализовывать педагогическое содержание военно-профессиональной деятельности, не имеющее отношения к ее когнитивному аспекту. Например, в рамках проведения мероприятий воспитательной направленности может быть организован контакт с выдающимися носителями педагогической культуры, освоение опыта и традиций военно-профессиональной деятельности, формирование полковой корпоративной военной и педагогической культуры, которая традиционно для российской армии отличала одну воинскую часть от другой.

Непрерывное самообразование, в т.ч. повышение квалификации – это система гораздо менее регламентируемого, но не бесконтрольного профессионального обучения молодого офицера. Достаточно сказать, что система повышения квалификации является частью управления кадрами, а самообразо-

вание в большинстве воинских частей в той или иной мере регулируется индивидуальными заданиями, определяемыми офицерам в системе профессионально-должностной подготовки. Отметим, что именно за счет таких заданий самообразование может выступать формой педагогического влияния на развитие профессионально-педагогической культуры молодого офицера. В дальнейшем, при выработке устойчивой мотивации, он будет использовать самообразование как ресурс реализации собственного познавательного интереса в области педагогической и профессиональной военной культуры.

Характеризуя *рефлексию молодым офицером собственного развития как субъекта профессионально-педагогической культуры* в качестве второго условия ее динамичного формирования, необходимо осознавать, что рефлексивный тип мышления складывается поэтапно и, как правило, эти этапы связаны с качественными изменениями в психическом развитии человека. Следовательно, рефлексии можно не только обучать, но и мотивировать к ней офицера как субъекта профессиональной деятельности.

Итак, организация рефлексии молодого офицера как условие развития его профессионально-педагогической культуры предполагает несколько этапов:

1) этап рефлексивного выхода, на котором развивается способность офицера «оторваться» от процесса обучения и воспитания личного состава, поставить себя в позицию независимого наблюдателя, «третьего лица», оценить себя как бы со стороны, проанализировав отношение других субъектов педагогической деятельности к себе как к педагогу;

2) этап интенции, на котором в процессе военной службы формируется и развивается способность понимать педагогическую культуру общества, офицерского корпуса и профессиональную военную культуру как целостность, обладающую определенным содержанием, находить свое место, функции и связи в ней как системе;

3) этап категоризации, обеспечивающий определение для себя образа и места в педагогической культуре;

4) этап конструирования, в ходе которого офицером самостоятельно избираются средства и способы мышления, позволяющие ему осуществлять рефлексивное осмысление развития собственной профессионально-педагогической культуры;

5) этап схематизации, при помощи которого реализуется возможность видеть свое развитие в качестве субъекта профессионально-педагогической культуры как целостную картину, представленную в специальных знаковых средствах;

6) этап объективации, т.е. рефлексивного описания, замыкающего рефлексивный процесс. На данном этапе результат рефлексии сопоставляется

со способами получения рефлексивной информации. Это сопоставление – важнейшее звено рефлексивного процесса и критерий оценки его продуктивности.

Третье условие становления профессионально-педагогической культуры молодого офицера – *педагогическое сопровождение его профессионального и личностного развития* – заключается в своевременном определении испытываемых им в данном процессе трудностей, оказании помощи в их разрешении, создании и закреплении ситуации успеха. Организационно эту часть целенаправленного влияния на развитие профессионально-педагогической культуры офицера должны выполнять его прямые начальники в сотрудничестве с психологом воинской части.

Операциональный аспект формирования профессионально-педагогической культуры молодого офицера можно представить как алгоритм воздействия на него специальным образом организованной военной службы – от момента прихода выпускника военного вуза в часть до момента достижения им такого уровня развития, при котором он способен:

- самостоятельно и мотивированно развиваться как субъект профессионально-педагогической культуры;
- творчески относиться к педагогической культуре общества и офицерского корпуса;
- добиваться за счет использования потенциала собственной профессионально-педагогической культуры эффективной военно-педагогической деятельности.

Как видно из модели, представленной на рисунке 12, *единицами развития профессионально-педагогической культуры офицера в процессе военной службы* выступают этапы этого процесса, а также составляющие их операции. Естественно, само развитие глубоко индивидуально, поэтому в каждом конкретном случае единой остается только логика процесса, а также групповые мероприятия, организуемые и реализуемые в рамках профессионально-должностной подготовки и системы воспитательной работы в воинской части.

Ориентировочный этап формирования профессионально-педагогической культуры содержит мероприятия, позволяющие актуализировать саму проблему развития данного вида профессиональной культуры у молодого офицера, активизировать этот процесс, создать первичную мотивацию и интерес. Ориентировочный этап начинается с момента назначения офицера в воинскую часть и может продолжаться практически весь первый год службы офицера в должности.

В течение ориентировочного этапа молодой офицер участвует в групповых воспитательных мероприятиях, нацеленных на то, чтобы роль педаго-

гической культуры в профессиональном развитии командиров и начальников для него стала понятной и близкой. В ходе данного этапа он усваивает многообразность профессионально-педагогической культуры и постигает ее возможности в обеспечении профессиональной и личностной самореализации. Выполняя свои должностные обязанности, молодой офицер сравнивает себя с другими субъектами военно-профессиональной деятельности, вступает в специально организованное соревнование, воспринимает рейтинги в оценке деятельности себя и своих коллег, а иногда и участвует в конкурсе на выдвижение на вышестоящую должность.

Организованный контакт с носителями профессионально-педагогической культуры, а также правильные представления о ней позволяют офицеру на ориентировочном этапе впервые оценить себя как ее субъекта, сформулировать проблему и поставить перед собой определенные задачи. Однако это возможно только в том случае, если он с полным осознанием и ответственностью осуществляет рефлексивную деятельность, способность к которой, как нами установлено ранее, редко формируется на базовой ступени военного образования.

Вовлечение молодого офицера в рефлексивную деятельность на ориентировочном этапе обеспечивается:

- в системе профессионально-должностной подготовки – реализацией специального содержания, посвященного проблеме развития профессионально-педагогической культуры и охватывающего знания, умения и навыки профессиональной рефлексии;

- в групповой воспитательной работе – культивированием передового педагогического опыта и носителей профессионально-педагогической культуры творческого уровня развития;

- в индивидуальной воспитательной работе – оказанием помощи и консультированием в вопросах освоения знаний и умений в области рефлексии, выработки адекватной самооценки, формирования индивидуальных планов самообучения и самовоспитания.

Ориентировочный этап заканчивается первичной диагностикой уровня развития профессионально-педагогической культуры, при организации которой изначально предполагается, что у части офицеров этот уровень может быть более высоким или низким, чем адаптивный (базовый). Естественно, если у офицера обнаруживается продуктивный или креативный уровень развития профессионально-педагогической культуры, его целесообразно задействовать в качестве руководителя или помощника руководителя группы профессионально-должностной подготовки, в роли куратора для своих менее компетентных товарищей.

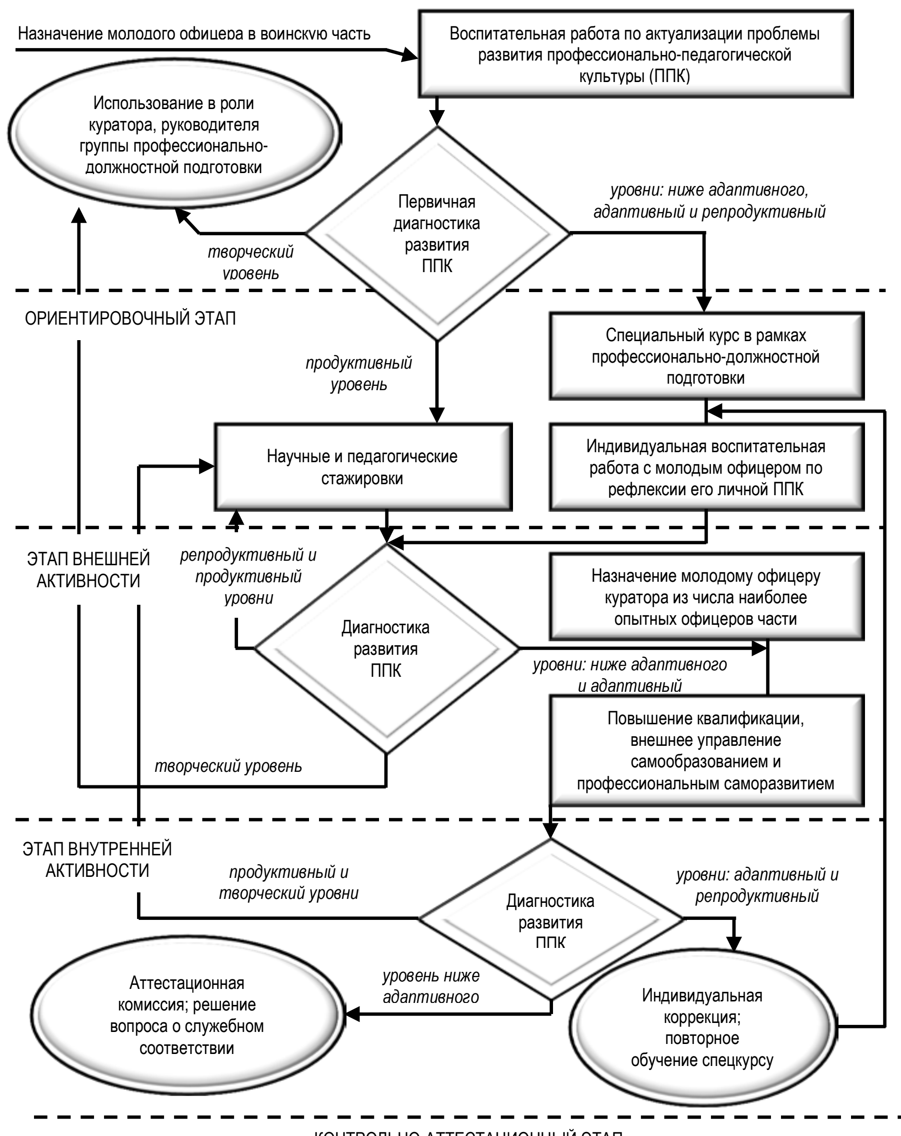


Рис. 12. Операциональный аспект формирования профессионально-педагогической культуры молодого офицера

Этап внешней активности в развитии профессионально-педагогической культуры молодого офицера охватывает, как правило, второе полугодие его службы на первичной должности и характеризуется максимумом усилий, которые прикладывают командиры и начальники при постепенном возрастании собственной активности и внутренней мотивации формирующегося военного руководителя. В содержании данного этапа может быть предусмотрена уровневая дифференциация молодых офицеров.

Так, для офицеров, у которых в ходе первичной диагностики был выявлен продуктивный уровень развития профессионально-педагогической культуры, следует организовывать научные и педагогические стажировки в военных или гражданских образовательных учреждениях. Разумеется, если это возможно слелать без отрыва от выполнения основных обязанностей военной службы. Задача таких стажировок заключается в вовлечении офицера в творческую педагогическую или научно-педагогическую деятельность, которую ведет образовательное учреждение. Как правило, это способствует возникновению ценностного отношения к профессионально-педагогической культуре, а также критического отношения к себе как ее субъекту. Кроме того, возникающие связи с образовательными учреждениями, выступающими очагами педагогической культуры, создают дополнительные возможности для самообразования и профессионального саморазвития начинающего военного руководителя.

Офицерам с уровнями развития профессионально-педагогической культуры ниже продуктивного следует преподавать специальный курс, в котором концентрируется необходимое педагогическое содержание, замысленное как их погружение в области педагогической культуры общества, офицерского корпуса и профессиональной военной культуры. Кроме того, необходимым элементом практики на этапе внешней активности является индивидуальная воспитательная работа, обеспечивающая соответствующий уровень рефлексии офицера.

Этап внешней активности завершается диагностикой уровня развития профессионально-педагогической культуры, по результатам которой определяется целесообразность участия молодого офицера в следующем этапе – этапе внутренней активности и т.д.

Таким образом, еще одним важным педагогическим путем эффективного развития профессионально-педагогической культуры офицера в процессе военной службы выступает формирование ее основ у молодых офицеров в ходе прохождения службы на первичных должностях при соблюдении следующих педагогических условий:

1) организованная инкультурация офицера в педагогическую культуру общества, офицерского корпуса, а также военно-профессиональную культуру;

2) рефлексия собственного развития как субъекта профессионально-педагогической культуры;

3) педагогическое сопровождение развития профессионально-педагогической культуры офицера.

Итак, развитие профессионально-педагогической культуры офицера – сложный и непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей его профессиональной деятельности. Ее основы закладываются в профессиональном военном образовании, но дальнейшее их совершенствование происходит непосредственно в процессе службы в воинской части. По этой причине военно-профессиональная деятельность и военно-профессиональная среда, объединяемые понятием «военная служба», по-прежнему выступают главным пространством развития профессионально-педагогической культуры.

Условия непрерывного совершенствования профессионально-педагогической культуры офицера могут быть определены только с учетом профессионально-психологических характеристик того периода развития субъекта военно-профессиональной деятельности, в ходе которого он приближается к профессиональной зрелости или достигает ее.

Профессиональную зрелость специалиста, как правило, определяют как некий рубеж его профессионального развития, при котором личность самостоятельно и полно регулирует процессы профессиональной деятельности, осознает и сопоставляет ее требования и собственные возможности, умеет выбирать оптимальную стратегию и методологию действий. С таких позиций феномен профессиональной зрелости рассматривается в ведущих теориях профессионального самоопределения.

Профессиональная зрелость офицера означает наличие у него богатого опыта военно-профессиональной, в том числе и военно-педагогической деятельности, высокие достижения в воинском труде и полное овладение его технологиями в рамках занимаемой должности. Педагогическую деятельность командиров и начальников на данном рубеже отличает индивидуальный почерк, проявляющийся в выборе определенных групп решений для повторяющихся задач обучения и воспитания личного состава. В структуре педагогического опыта офицера данные решения расцениваются как наиболее эффективные. Однако при этом наблюдается некоторое противоречие: офицер в силу своего опыта способен применять нестандартные решения, но редко делает это, чаще стараясь уклониться от сложных задач и сложных способов педагогической деятельности.

Признаком профессиональной зрелости офицера является сформированность у него собственного *педагогического стиля*, который обнаруживается в повторяющихся характеристиках управления личным составом, педагогического общения с подчиненными, организации их познавательной и воспитательной деятельности, психологической саморегуляции и пр. При этом, как известно, содержание понятия «педагогический стиль» далеко не всегда обладает позитивным смыслом. В основе педагогического стиля офицера лежат его индивидуально-типические особенности как субъекта воинского труда, способные не только повышать, но и понижать эффективность военно-педагогической деятельности. Так, например, среди офицерского состава довольно часто встречаются лица, слова и действия которых в процессе обучения и воспитания подчиненных настолько предсказуемы, что личный состав практически не реагирует на них. В то же время, можно привести в пример многих офицеров, чей стиль характеризуется разнообразием применяемых форм и методов, психологических приемов воздействия на личность подчиненных, умением найти неординарное решение проблемы.

Сопутствующими признаками профессиональной зрелости офицера являются его профессиональное мастерство и авторитет среди коллег. Напомним, что мастерство в военном деле понимается как высшая форма развития профессиональной компетентности офицера, овладение им сложными технологиями военно-профессиональной деятельности, позволяющими решать все типы возникающих профессиональных задач. Следовательно, педагогическое мастерство сопряжено с целостным проявлением профессионально-педагогической культуры и личности офицера в военно-педагогической деятельности. Это постоянная демонстрация способности эффективно использовать учебную информацию и различные средства обучения, быть примером в грамотной трансляции учебного содержания дисциплин плана боевой подготовки, поддерживать целесообразные взаимоотношения с обучающимися, мотивировать их к развитию и осуществлять планомерное управление учебной деятельностью, диагностировать уровень сформированности у личного состава необходимых компетенций и профессионально важных качеств. Профессиональное мастерство нельзя рассматривать в отрыве от мастерства педагогического, поскольку педагогическая составляющая деятельности офицера очевидна, как нами это уже отмечалось ранее. Тем не менее, в практике часто встречаются ситуации, связанные с высокой оценкой и самооценкой, признанием окружающими профессионализма военного специалиста, не умеющего ни обучать, ни воспитывать.

Профессионализм и профессиональное мастерство как его проявление являются значимыми в офицерской среде качествами. Профессионально зрелые офицеры пользуются признанием, уважением и авторитетом. В случае

же, когда данные характеристики при организации оценки эффективности военной службы не учитываются, возникает самоуспокоенность руководящего состава, снижается его мотивация к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Рассматривая мотивацию военно-профессиональной деятельности офицера на этапе его самоактуализации в профессии, следует отметить, что она достаточно значимо определяется состоянием удовлетворенности военной службой, но гораздо менее, чем в ее начале влияет на процессы самообразования и самостоятельного профессионального развития, которые выступают непосредственными механизмами совершенствования личной профессионально-педагогической культуры. Позитивным фактором для совершенствования профессионально-педагогической культуры является наличие активных познавательных мотивов, когда офицера интересует все новое, что касается его профессии. Однако в реальности можно отметить случаи скептического отношения к новому знанию, особенно если оно не согласуется с личным профессиональным опытом офицера. Вместе с тем мотивы профессиональной и личностной самореализации, достижения или избегания неудач остаются актуальными только в случае поступательного и своевременного характера развития военной карьеры.

Возвращаясь к проблеме *совершенствования профессионально-педагогической культуры офицеров на ступени их профессиональной зрелости*, следует отметить, что этот рубеж в профессиональном развитии имеет не меньше особенностей, чем начальный период службы. Поэтому, как и ранее, его движущими силами выступают специфические противоречия, соотносимые с общепедагогическим, частнопедагогическим, профессиональным и личностным структурно-функциональными компонентами профессионально-педагогической культуры (см. рис. 13).

К моменту обретения профессиональной зрелости общепедагогический компонент профессионально-педагогической культуры офицера, как правило, достаточно развит. Неодинаковость же его сформированности у различных военных руководителей определяется тем, насколько целенаправленным, научно обоснованным и управляемым извне был процесс становления профессионально-педагогической культуры.

Поскольку значимым для офицера состоянием является ощущение собственного профессионализма, приближения к мастерству, постольку серьезные изменения в динамике дальнейшего совершенствования его профессионально-педагогической культуры могут возникнуть под влиянием противоречия между потребностью в творческом преобразовании военно-педагогической деятельности и ее реализацией. Данное противоречие сопровождается стремлением к профессиональному мастерству и осознанием про-

странства педагогической культуры общества, которое офицер объективно еще не освоил, желанием получить и создать новые профессиональные знания и умения.

Процесс освоения педагогической культуры общества на этапе профессиональной зрелости офицера отличается пониманием закономерностей и культурно-исторической обусловленности ее развития. Он способен и даже обязан критически относиться к базовой педагогической культуре и анализировать ее содержание с точки зрения:

- особенностей воинского воспитания и обучения;
- влияния на эффективность процессов личностного развития подчиненных;
- соответствия актуальным потребностям воспитания российских граждан, национальной идее и основным направлениям развития гражданского общества России, военного и, в частности, военно-педагогического дела.

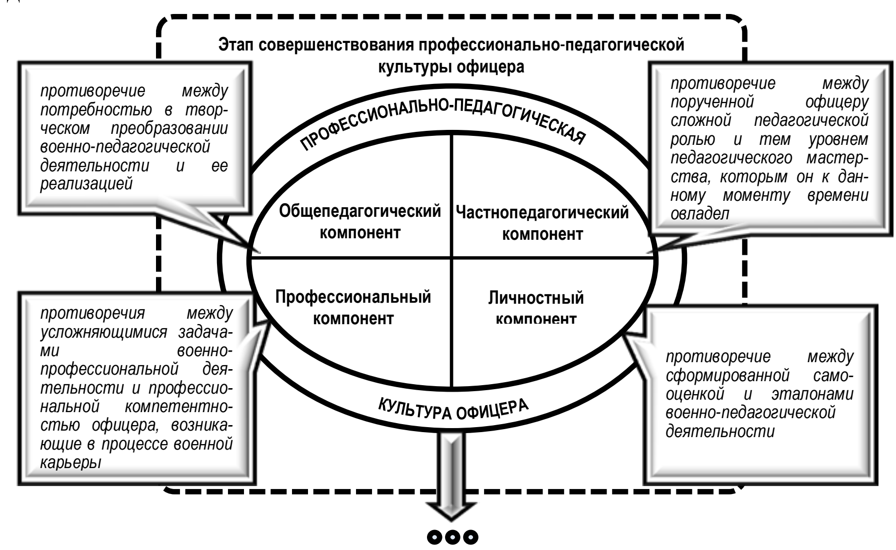


Рис. 13. Диалектические противоречия совершенствования профессионально-педагогической культуры офицера на этапе прохождения военной службы

Сегодня в ВС РФ активно переосмысливается содержание предметной педагогической культуры российского общества, привнесенное за последние десятилетия с Запада, в котором обнаруживаются антикультурные, противоречащие традициям отечественной армии и флота тенденции:

- идеи узкой специализации в обучении военнослужащих, псевдопрофессионализации военной подготовки за счет отказа от воспитательной составляющей;

- новое понимание роли Вооруженных Сил в процессе социализации граждан России;

- стремление к индивидуализации в ущерб коллективному обучению и воспитанию;

- превалирование технологии материальной мотивации учебной деятельности;

- идеи тотальной гуманизации и демократизации военно-педагогического процесса части без учета особенностей военной службы и др.

Военными педагогами остро ставится вопрос о переосмыслении исторического опыта в подготовке военных кадров, реанимации многих историко-педагогических феноменов, незаслуженно забытых в советское и постсоветское время. Анализ показывает, что внешние и внутренние условия военного строительства России часто повторяются, поэтому педагогические идеи и технологии прошлого там, где они доказали свою эффективность, должны транслироваться в современное педагогическое пространство. Актуальной потребностью является возврат от нейтрально идеологического к идейно обоснованному воинскому и гражданскому воспитанию, требующий обращения к воспитательным технологиям не только советского, но и монархического этапа развития российских армии и флота.

Таким образом, современное состояние предметной педагогической культуры российского общества и его офицерского корпуса образует обширное проблемное поле, разработка которого по силам офицерам-педагогам, достигшим рубежа профессиональной зрелости. Творческая, преобразующая и созидательная позиция офицера в процессе освоения предметной педагогической культуры способна вызвать к жизни диалектические противоречия, детерминирующие развитие общепедагогического компонента профессионально-педагогической культуры. В связи с этим в качестве одного из условий совершенствования профессионально-педагогической культуры офицера следует рассматривать наличие у него мотивации к творческой преобразовательной педагогической деятельности.

Как нами уже неоднократно отмечалось, частнопедагогический компонент профессионально-педагогической культуры военного руководителя существует и проявляется непосредственно в его военно-педагогической деятельности, характеризуя те действия и активность, которые офицер применяет при обучении и воспитании подчиненных. Поэтому необходимым диалектическим противоречием развития частнопедагогического компонента, обу-

словливающим совершенствование профессионально-педагогической культуры офицера, выступает противоречие между назначенной ему сложной педагогической ролью и тем уровнем педагогического мастерства, которым он к данному моменту времени овладел.

Анализируя выделенное противоречие, следует понимать, что прямая инкультурация профессионально зрелых офицеров, организованная извне, на этапе совершенствования их профессионально-педагогической культуры не обладает достаточной эффективностью. Дело в том, что, даже изучая новейшие военно-педагогические технологии в системе повышения квалификации или в военной академии, офицер на практике может возвратиться к традиционным и кажущимся лично ему наиболее эффективным методам обучения и воспитания. Во-первых, такие методы считаются устоявшимися и зарекомендовавшими себя с положительной стороны, во-вторых – их использование требует гораздо меньших затрат времени и усилий, чем внедрение педагогических новаций. Существенное значение здесь имеют рубежи развития и идеалы педагогического мастерства, которые лично для себя определяет офицер.

Побуждение к качественному изменению педагогической деятельности, применению новых технологий чаще всего возникает тогда, когда перед офицером стоит принципиально новая педагогическая задача, не имеющая готового решения, но при этом он вполне способен найти такое решение в пространстве профессиональной педагогической культуры Вооруженных Сил.

В качестве условия активизации выделенного нами частнопедагогического противоречия может рассматриваться совершенствование всей системы непрерывного военно-профессионального образования. Иными словами, данное противоречие может быть особенно актуальным, если одновременно с появлением новой педагогической задачи в зоне ближайшего профессионального развития офицера, системе повышения квалификации, должностной подготовки или дальнейшего профессионального военного образования ему будут «показаны» необходимые пути ее решения, обнаруживаемые в операциональном оснащении военной педагогики. Подобная корреляция достигается согласованным по времени и этапам управлением развитием офицерских кадров.

Развитие частнопедагогического компонента профессионально-педагогической культуры в значительной степени определяется состоянием мотивационной сферы профессиональной деятельности офицера. Ведущие мотивы настолько рационализируют деятельность командиров и начальников на этапе их профессионализации, что они вряд ли будут затрачивать значительные волевые усилия на инновационные преобразования собственной во-

енно-педагогической практики, если только это не определяется мотивами личностной и профессиональной самореализации. К сожалению, педагогика исключительно как увлечение всей жизни – достаточно редкое явление в офицерской среде. Как правило, педагогические задачи связываются с целым комплексом других задач. Отсюда возникает необходимость соответствующей мотивации и стимулирования инновационной военно-педагогической деятельности, которые относятся к сфере непосредственной организации военной службы.

Таким образом, базовым условием организации военной службы, детерминирующим противоречивый характер совершенствования профессионально-педагогической культуры, является постоянное усложнение военно-педагогической деятельности и мотивированный переход к педагогическим функциям, находящимся в зоне ближайшего развития офицера. Соблюдение данного условия актуализирует противоречия развития частнопедагогического структурно-функционального компонента профессионально-педагогической культуры военного руководителя.

Приведем примеры некоторых педагогических задач, которые, даже без изменения должностного положения офицера, определяют новую для него педагогическую роль.

Допустим, что нас интересует руководство или преподавание в группах профессионально-должностной подготовки офицеров взводного звена и прапорщиков. Подготовка руководителей групп, как правило, предусматривает передачу и освоение командирами информации:

- о сущности и структуре педагогической культуры офицеров, ее содержании, механизмах и способах ее развития;

- передовых технологиях военно-педагогической деятельности и программах методической подготовки офицеров;

- способах и формах педагогической рефлексии, которыми могут пользоваться младшие офицеры в процессе обучения и воспитания личного состава.

В итоге такой работы руководители групп профессионально-должностной подготовки не только будут понимать саму проблему развития педагогической культуры офицера, но и смогут без ущерба для выполнения установленных задач данного вида подготовки менять ее методический раздел, ориентируя не на простое освоение установленных алгоритмов педагогической деятельности, а на их осмысление и творческое использование. Отправной точкой в этой ситуации выступает тот факт, что опытные в педагогической деятельности офицеры способны в условиях воспитательной работы воинской части подчеркнуть саму проблему развития офицера как субъек-

та военно-педагогической деятельности, осмыслить свой опыт и показать на примере этого опыта значение личностной составляющей.

Стимулирование процесса совершенствования офицерами личной профессионально-педагогической культуры является прерогативой командиров, начальников штабов и заместителей командиров воинской части, т.е. должностных лиц, непосредственно отвечающих за управление офицерскими кадрами. В связи с этим к числу их наиболее важных задач следует отнести:

- создание системы стимулирования развития профессионально-педагогической культуры офицеров в воинской части, внесение необходимых изменений в существующие нормативные документы;

- организацию соревнования между младшими офицерами с учетом показателей, отражающих развитие компонентов профессионально-педагогической культуры;

- внесение изменений в сложившуюся практику аттестации офицерских кадров;

- организацию связи воинской части с военными и педагогическими вузами, научно-педагогическими и информационными ресурсами.

Диалектический характер совершенствования профессионального компонента профессионально-педагогической культуры офицера обусловливается постоянным усложнением выполняемых им профессиональных задач. Любые противоречия и образующие их факторы военной службы в этом секторе напрямую определяются управлением развитием военных кадров. В тех случаях, когда продвижение по военной службе, появление новых профессиональных задач, смена деятельности требуют новых профессиональных компетенций, в противоречие вступают реальное и необходимое состояние профессиональной компетентности офицера.

Процесс управляемой извне смены профессионально-статусных характеристик личности, или иначе – военная карьера, наиболее полно поддерживает совершенствование профессионально-педагогической культуры офицера, когда в нем совпадают актуальные потребности личности и военной службы.

Социально-психологические аспекты военной карьеры изначально обладают противоречимым характером, который образуется борьбой:

- внешних стимулов, действующих со стороны общественного и корпоративного мнения (престиж), органов управления (приказ и принуждение для реализации потребностей военной организации государства), корпоративных установок (устоявшиеся традиции);

- внутренних стимулов, принадлежащих непосредственно личности (интересов, потребностей, ценностных установок, стремлений изменить или, напротив, сохранить имеющийся социально-профессиональный статус);

- мотивов (оснований карьерных действий);
- избранной карьерной стратегией.

Несомненно, факторами карьеры являются личная профессиональная подготовка, уровень образования, профессиональный опыт (особенно боевой), профессионально важные качества личности, срок службы и многое другое. Однако на практике перечисленные факторы зачастую не удается согласовать между собой, и тогда военная карьера из числа оснований развития профессиональной и, в частности, профессионально-педагогической, культуры офицера, выпадает. Вот лишь несколько примеров подобной ситуации:

- продолжительное пребывание офицера в одной должности или долговременное выполнение им однотипных профессиональных задач (отклонение от нормальных, сложившихся сроков военной карьеры, чрезвычайная алгоритмизированность решаемых задач почти всегда ведут не к развитию профессионализма, а напротив, к торможению опосредующих и обусловливающих его процессов);
- назначение офицера на вышестоящую должность ранее, чем ее задачи попадают в зону его ближайшего профессионального развития;
- поручение офицеру деятельности, к которой он не испытывает стремления и личного интереса.

Для того чтобы профессиональное развитие было мотивированным, перед назначением офицера на вышестоящую должность, особенно в том случае, когда она предусматривает изменение уровня реализуемого им управления, необходимо изучить профессиональный и личностный потенциал кандидата, его комптентностную модель, учесть предыдущий опыт и уровень образования, склонности, интересы и потребности.

Совершенствование профессионально-педагогической культуры офицера есть сбалансированный и комплексный процесс, в котором взаимосвязаны все стороны личности. Влияние на него может оказать любое изменение профессиональной компетентности военного руководителя, если оно грамотно учитывается при организации его педагогической деятельности. Так, например, получение офицером более высокого уровня военного образования предполагает новые знания в военном деле, а в том случае, когда речь идет о военных академиях, оно не просто новое для него, оно еще и новейшее и актуальное для самой военной сферы. Поэтому если в воинской части организована работа по популяризации нового профессионального знания, то профессиональные компетенции офицера – выпускника военной академии – дополняются педагогическим содержанием. Такой опыт глубоко историчен. В офицерских собраниях воинских частей дореволюционной армии России каждый выпускник академии или университета, посетивший гарнизон, был

обязан давать открытые лекции. Можно также привести в пример работу «Общества ревнителей военных знаний»[52], представлявшего собой форум офицеров по обмену профессиональным военным опытом и знаниями.

Изменение рода деятельности как фактор совершенствования профессионально-педагогической культуры офицера наиболее полно прослеживается при его переходе на преподавательскую работу в военный вуз. Такое назначение при условии, что оно совпадает с интересами и стремлениями самого офицера, объединяет в себе практически все необходимые факторы совершенствования профессионально-педагогической культуры. В данном случае накопление профессиональных знаний и опыта влечет за собой совершенствование как профессионального компонента, так и педагогической культуры офицера в целом. При этом следует понимать, что творческий уровень развития педагогической культуры, востребованный высшим профессиональным военным образованием, нельзя сформировать на пустом месте. Такая возможность определяется длительным процессом формирования и развития профессионально-педагогической культуры офицера на протяжении всей его военной службы.

Как нами неоднократно подчеркивалось ранее, профессионально-педагогическая культура офицера основывается на всестороннем развитии личности, в особенности профессионально важных качеств. Поэтому совершенствование личностного компонента профессионально-педагогической культуры на этапе профессионализации может происходить за счет актуализации противоречия между сформированной самооценкой и эталонами военно-педагогической деятельности.

Формирование адекватной самооценки, способствующей совершенствованию профессионально-педагогической культуры, обеспечивается профессиональной рефлексивной деятельностью офицера. При нормальном протекании процесса его развития как субъекта воинского труда она к рубежу профессиональной зрелости должна характеризоваться владением рефлексивными методиками и опытом рефлексии. Однако самооценка офицера также имеет возрастные особенности и особенности, связанные с позицией профессиональной зрелости, что следует учитывать при поддержке процесса совершенствования его педагогической культуры. Возрастная и профессио-

---

[52] Общество ревнителей военных знаний – военно-научное общество, созданное в 1898 г. в Петербурге по инициативе группы офицеров во главе с военным историком Александром Захарьевичем Мышлаевским. Его целью была пропаганда военных знаний, разработка вопросов военной теории и истории. Общество издавало в Петербурге журнал «Вестник общества ревнителей военных знаний» (1899-1914 гг., 273 выпуска) и «Общество ревнителей военных знаний» (1906-1913 гг., 31 выпуск), а также выпустило 68 книг тиражом 56 тыс. экземпляров. Оно прекратило свое существование в 1914 г. в связи с началом Первой мировой войны.

нальная зрелость – это период поиска новых ценностных оснований жизни, выступающих своего рода ее духовными опорами. Наблюдаемая в середине профессиональной жизни переоценка достижений и жизненных планов затрагивает как развитие личности, так и профессиональную сферу.

Самооценка – это ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Она выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент «Я-концепции», самопознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Поэтому она рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента «Я-концепции». Для офицера самооценка важна в плане управления собственным развитием и поведением, оценки других субъектов профессионального труда, мотивации личностного саморазвития. В этом смысле для совершенствования профессионально-педагогической культуры важным представляется складывающееся на основе самооценки отношение офицера к признанным эталонам личностного развития, педагогам, чья личная культура основана на глубокой и всесторонней интериоризации.

Как известно, самооценка может быть заниженной, адекватной и завышенной. Наиболее неблагоприятный вариант совершенствования профессионально-педагогической культуры связан с завышенной самооценкой, поскольку командир или начальник, обладающий подобным отношением к собственной деятельности, не видит и не воспринимает должным образом личностную разницу между ним и выдающимися представителями педагогической профессии. Редкие ситуации своего профессионального педагогического успеха он объясняет случаем, везением и прочими, в действительности не существенными факторами. Естественно, что при таком положении дел ему не к чему стремиться, а следовательно, процессы самовоспитания и самообучения не получают ни цели, ни мотива.

При наличии у офицера заниженной самооценки, напротив, в качестве эталона педагогической деятельности может быть принята посредственная личность. Помимо этого, командир или начальник, не способный адекватно оценить собственные силы, может вообще отказаться от какого-либо совершенствования, полагая, что оно ему недоступно.

Наиболее благоприятный вариант образует адекватная и при этом разумно высокая самооценка. Сравнение своих личностных качеств с эталонными в данном случае является конструктивным, а рефлексивные выводы позволяют определять направления профессионального и личностного саморазвития.

Очевидно, что условие, детерминирующее актуальность противоречия совершенствования личностного компонента профессионально-педагогической культуры офицера, должно объединять и возможность его профессиональной рефлексии, и возможность формирования профессионально-личностных эталонов. В связи с этим его формулировка может быть следующей: рефлексия собственного развития как личности в сравнении с выдающимися представителями профессии, обеспеченная навыками и опытом самооценки и самоконтроля, прогнозирования и планирования самостоятельного развития.

Таким образом, совершенствование профессионально-педагогической культуры офицеров на этапе профессионализации их воинского труда предполагает организацию следующих педагогических условий:

1) наличие творческой преобразовательной военно-педагогической деятельности;

2) постоянное усложнение военно-педагогической деятельности, мотивированный переход к педагогическим функциям, находящимся в зоне ближайшего развития офицера;

3) управление развитием военных кадров, обеспечивающее своевременную, базирующуюся на согласовании интересов военной службы и личности, профессиональную карьеру;

4) рефлексия собственного развития как личности в сравнении с выдающимися представителями военной профессии, обеспеченная навыками и опытом самооценки и самоконтроля, прогнозирования и планирования самостоятельного развития.

Предпринятый нами анализ целостного процесса развития профессионально-педагогической культуры офицера позволяет с помощью таблицы 13 представить в комплексе основные педагогические пути и условия, способствующие его эффективности и успешности как на этапе получения будущим военным руководителем профессионального военного образования, так и в период прохождения им воинской службы.

Таблица 13

Педагогические пути и условия развития профессионально-педагогической культурыофицера

Этап развития профессионально-педагогической культуры офицера	**Педагогические пути и условия, обеспечивающие эффективность и успешность развития профессионально-педагогической культуры офицера на определенном этапе**
Этап освоения структурно-функциональных компонентов профессионально-	1) организация осмысления курсантами социального заказа на подготовку офицера, требований со стороны общества и своей профессиональной группы к

Этап развития профессионально-педагогической культуры офицера	Педагогические пути и условия, обеспечивающие эффективность и успешность развития профессионально-педагогической культуры офицера на определенном этапе
педагогической культуры (в период обучения в военном вузе)	его педагогическим качествам; 2) помощь в формировании профессионального идеала офицера с чертами носителя высокой личной педагогической культуры и организации на его основе профессиональной рефлексии; 3) вовлечение всех курсантов в практическую военно-педагогическую деятельность на этапах изучения специальных дисциплин, дисциплин психолого-педагогического содержания, войсковых практик и стажировок, освоения соответствующих компетенций в системе привития командно-методических навыков и навыков воспитательной работы
Этап формирования основ профессионально-педагогической культуры в период профессионального становления молодых офицеров на первичных должностях	1) организованная инкультурация офицера в педагогическую культуру общества, офицерского корпуса, а также профессиональную военную культуру; 2) рефлексия собственного развития как субъекта профессионально-педагогической культуры; 3) педагогическое сопровождение развития профессионально-педагогической культуры офицера
Этап совершенствования профессионально-педагогической культуры в условиях прохождения военной службы и профессионализации воинского труда	1) возможность участия в творческой преобразовательной военно-педагогической деятельности; 2) постоянное усложнение военно-педагогической деятельности, мотивированный переход к педагогическим функциям, находящимся в зоне ближайшего развития офицера; 3) управление развитием военных кадров, обеспечивающее своевременную, основанную на согласовании интересов военной службы и личности профессиональную карьеру; 4) рефлексия собственного развития как личности в сравнении с выдающимися представителями профессии, обеспеченная навыками и опытом самооценки и самоконтроля, прогнозирования и планирования самостоятельного развития

Рассмотренная в рамках культурологического подхода профессионально-педагогическая культура офицера может быть описана как совокупность его общей культуры, педагогического мастерства и педагогической техники. Она является составляющей предметной педагогической культуры общества, педагогической культуры офицерского корпуса и профессиональ-

ной военной культуры, которая осваивается военным руководителем и используется им в обучении и воспитании личного состава, а также, в совокупности с результатами личностного и профессионального развития характеризует его как субъекта военно-педагогической деятельности.

Системными элементами профессионально-педагогической культуры офицера являются аксиологический, деятельностно-технологический и личностно-творческий компоненты, выступающие основными критериями ее развития. На структурно-функциональном уровне профессионально-педагогическая культура может быть представлена как совокупность общепедагогического, частнопедагогического, профессионального и личностного компонентов.

К числу основных видов деятельности офицера, в которых наиболее интенсивно и эффективно формируется его профессионально-педагогическая культура, относятся:

1) целенаправленная психолого-педагогическая подготовка (как в ходе изучения специальных учебных дисциплин социально-гуманитарного и психолого-педагогического цикла, так и в системе профессионально-должностной подготовки и воспитательной работы в воинской части);

2) самостоятельная военно-педагогическая деятельность;

3) самообразование (самообучение и самовоспитание) и самостоятельное профессиональное развитие.

Сущность развития профессионально-педагогической культуры офицера заключается в его понимании как диалектического, закономерного и необратимого процесса овладения военным руководителем (командиром или начальником) педагогической культурой общества и офицерского корпуса, а также профессиональной военной культурой, детерминируемого целенаправленно формируемыми условиями военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среды.

В заключение следует отметить, что проблема развития профессионально-педагогической культуры офицера в процессе военной службы сложна, многообразна и все еще недостаточно изучена. Описанный нами подход является лишь одним из возможных вариантов ее решения. Дополнительного изучения требует разработка теоретических аспектов использования средств развития профессионально-педагогической культуры, вопросов преемственности процессов ее становления и окончательного формирования как в период обучения будущих офицеров военном вузе, так и в период прохождения ими военной службы.

Список использованных источников

1. Абросимова, З.Ф. Педагогическая культура учителя: учеб. пособие / Зинаида Филипповна Абросимова. - Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та. - 1999. - 68 с.

2. Абросимова, З.Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Зинаида Филипповна Абросимова; Курганский ГПУ. - Курган, 1994. - 215 с.

3. Акопян, А.В. Концепция педагогической культуры Е.В. Бондаревской / Алиса Владимировна Акопян // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2013. - № 1. - С. 67-75.

4. Акопян, А.В. Профессионально-педагогическая культура в трудах отечественных педагогов / Алиса Владимировна Акопян // Теория и практика общественного развития. - 2013. - № 12. - С. 67-69.

5. Аминов, Н.А. Психические состояния, вызываемые однообразной работой и свойства нервной системы: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.02 / Николай Александрович Аминов; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. - Москва, 1975. - 21 с.

6. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Ирина Петровна Андриади. - М.: Академия, 1999. - 160 с.

7. Барабанщиков, А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов / Александр Васильевич Барабанщиков // Советская педагогика. - 1981. - № 7. - С. 78-91.

8. Барабанщиков, А.В., Муцынов, С.С. Проблемы педагогической культуры / Александр Васильевич Барабанщиков, Сергей Савельевич Муцынов. - М.: Воениздат, 1980. - 208 с.

9. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: ее содержание и специфика / Владислав Львович Бенин. - Уфа: Изд-во БГПИ, 1994. - 190 с.

10. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / Владислав Львович Бенин. - Уфа: БГПИ, 1997. - 133 с.

11. Бенин, В.Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Владислав Львович Бенин; Башкирский государственный педагогический институт. - Екатеринбург, 1996. - 32 с.

12. Бондаревская, Е.В. Воспитание как встреча с личностью / Евгения Васильевна Бондаревская // Избр. пед. тр. в 2-х т. - Т. 1. - Ростов н/Д: Ростовский ГПУ, 2006. - 420 с.

13. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура учителя / Евгения Васильевна Бондаревская. - Ростов н/Д: Ростовский ГПУ, 1997. - 165 с.

14. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. - Ростов н/Д.: Ростовский ГПУ, 2000. - 216 с.

15. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Алевтина Сергеевна Роботова, Татьяна Владимировна Леонтьева, Инна Георгиевна Шапошникова [и др.]; Под ред. А.С. Роботовой. - М.: Академия, 2002. - 208 с.

16. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие / Под ред. Е.В. Бондаревской. - Ростов н/Д: Российская академия образования - Ростовский ГПУ, 1995. - 172 с.

17. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Евгеньевна Видт; Тюменский государственный университет. - Тюмень, 2003. - 381 с.

18. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Геннадий Никандрович Волков. - М.: Академия, 1999. - 168 с.

19. Герасимова, Е.В. Повышение эффективности методической подготовки начинающих преподавателей в негосударственных вузах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Вячеславовна Герасимова; Военный университет МО РФ. - Москва, 2008. - 165 с.

20. Глуханюк, Н.С., Дьяченко, Е.В. Я в профессии и профессиональное Я: Результаты исследований: монография / Наталья Степановна Глуханюк, Елена Васильевна Дьяченко. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. - 173 с.

21. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. вузов / Владимир Петрович Давыдов [и др.]. - М.: Логос, 2006. - 128 с.

22. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия / Владимир Иванович Даль. - М.: Эксмо, 2009. - 736 с.

23. Емельянова, М.В. Основы педагогического мастерства: курс лекций для студ. дневн. и заоч. отд. пед. университета / Марина Валерьевна Емельянова [и др.]. - Мозырь: УО «МГПУ», 2005. - 150 с.

24. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке / Василий Иванович Журавлев. - М.: Педагогика, 1990. - 164 с.

25. За профессиональную армию: Идеи Шарля де Голля и их развитие в XX веке / Сост.: А.Е. Савинкин, С.Н. Климов, Л. Мандевилль; при участии И.В. Домнина, А.К. Быкова, Ю.Т. Белова; при поддержке Фонда Шарля

де Голля; Ред. А.Е.Савинкин; Отв. за вып. И.В. Домнин // Российский военный сборник. - Вып. 14. - М.: Военный университет МО РФ, 1998. - 466 с.

26. Ионин, Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: учеб. пособие для студ. вузов / Леонид Григорьевич Ионин. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2000. - 431 с.

27. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Илья Федорович Исаев. - М.: Академия, 2002. - 208 с.

28. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / Виктор Абрамович Кан-Калик. - М.: Роспедагентство, 1995. - 108 с.

29. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

30. Костенко, О.Е. Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Ефимовна Костенко; Российский государственный профессионально-педагогический университет. - Екатеринбург, 2004. - 168 с.

31. Костенко, О.Е. Структура педагогической культуры / Ольга Ефимовна Костенко // Вестник Омского университета. - 2001. - № 4. - С. 118-120.

32. Косякин, Ю.В. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности (для начинающих преподавателей высшей школы): учеб. пособие / Юрий Владимирович Косякин. - М.: МГИУ, 2009. - 323 с.

33. Кочергин, В.Б. Развитие педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Владимир Борисович Кочергин; ВУНЦ ВВС «ВВА». - Воронеж, 2010. - 259 с.

34. Крутецкий, В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие / Вадим Андреевич Крутецкий, Елена Григорьевна Балбасова. - М.: Прометей, 1991. - 109 с.

35. Лебедева, Н.М. Этнопсихология: учеб. и практ. для академического бакалавриата / Надежда Михайловна Лебедева. - М.: Юрайт, 2016. - 491 с.

36. Лёгостев, А.В. Факторы изменений профессионального потенциала предпринимателей как социального типа: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Андрей Викторович Лёгостев; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2011. - 25 с.

37. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. - М.: Знание, 1979. - 47 с.

38. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

39. Лук, А.Н. Психология творчества / Александр Наумович Лук. - М.: Наука, 1978. - 636 с.

40. Ляшенко, М.С. Научно-теоретические аспекты формирования психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: монография / Мария Сергеевна Ляшенко. - Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. - 115 с.

41. Ляшенко, М.С. Формирование психолого-педагогической культуры у студентов в высших учебных заведениях / Мария Сергеевна Ляшенко // European Science and Technology. - 2012. - Vol. III (May 9th - 10th). - С. 376-386.

42. Масленникова, Н.Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Николаевна Масленникова. - Ростов н/Д., 1999. - 180 с.

43. Мкртчян, Н.М. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нина Михайловна Мкртчян. - Ростов-н/Д., 2007. - 24 с.

44. Мкртчян, Н.М. Педагогическое творчество и педагогическая культура как качественные характеристики личности современного учителя / Нина Михайловна Мкртчян // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2006. - № 4. - С. 205-206.

45. Неудахина, Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Нина Аркадьевна Неудахина. - 2-е изд., перераб. и доп. - Барнаул: Изд-во АГАУ, 2009. - 209 с.

46. Новиков, В.Н. Развитие педагогической теории и практики подготовки преподавателей высшей школы (на материалах вузов РВСН): дис… докт. пед. наук: 13.00.01 / Василий Николаевич Новиков; Военный университет МО РФ. - Москва, 1999. - 418 с.

47. Педагогическая культура: коллективная монография / Отв. ред. В.Л. Бенин, В.В. Власенко. - СПб.: Эйдос, 2012. - 730 с.

48. Педагогическое мастерство советского офицера: учеб. пособие / В.И. Вдовюк, Л.Ф. Железняк, Н.И. Киряшов, А.А. Кобенко [и др.]; под ред. А.В. Барабанщикова. - М.: ВПА, 1976. - 273 с.

49. Попова, Н.В., Киселева, Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза / Наталья Владимировна Попова, Юлия Вениаминовна Киселева // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 5 (24). - С. 206-208.

50. Сартр, Ж.-П. Слова: Автобиогр. повесть / Жан-Поль Сартр; Пер. с фр. Л.А. Зониной, Ю.Я. Яхниной. - СПб.: Азбука-классика, 2003. - 292 с.

51. Свидзинский, Э-Л.Ф. Заметки о развитии военных познаний и общих принципов в среде офицеров армии / Эдмунд-Леопольд Фердинандо-

вич Свидзинский // Военный Сборник. - 1875. - № 10 // О долге и чести воинской в российской армии: Собрание материалов и статей / Сост. Ю.А. Галушко, А.А. Колесников; Под ред. В.Н. Лобова. - 2-е изд. - М.: Воениздат, 1991. - 368 с.

52. Седова, Н.В. Педагогическая культура как условие развития субъектов образования / Нелли Владимировна Седова // Академический вестник Института образования взрослых РАО. Человек и образование. - 2008. - № 2 (15). - С. 30-34.

53. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Виталий Александрович Сластенин [и др.]; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

54. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Виталий Александрович Сластенин, Илья Федорович Исаев, Евгений Николаевич Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.

55. Солоницын, Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Дмитрий Александрович Солоницын; Военный университет МО РФ. - Москва, 2015. - 235 с.

56. Устинов И.Ю., Филоненко Л.В. Методическая работа кафедры как фактор повышения эффективности подготовки военных специалистов / Игорь Юрьевич Устинов, Людмила Владимировна Филоненко // Военный профессионализм: стратегия и перспективы развития в современном обществе: Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (26 сентября 2013 г., Новосибирск). Сборник материалов. Часть 3. - Новосибирск: Редакция газеты СибРК ВВ МВД России «Красное знамя». - С. 167-172.

57. Устинов И.Ю., Филоненко Л.В. Культуросообразный подход как ведущая парадигма воинского воспитания / Игорь Юрьевич Устинов, Людмила Владимировна Филоненко // Академические Жуковские чтения. Социально-психологические и педагогические аспекты военно-управленческой деятельности: сб. науч. ст. по материалам Всероссийской НПК (20-21 ноября 2013 г.). - Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2014. - С. 222-225.

58. Устинов И.Ю., Караванов А.А. Основания средового подхода к организации воспитания в образовательном процессе вуза / Игорь Юрьевич Устинов, Александр Александрович Караванов // Территория науки: мультидисциплинарный научно-практический журнал. - Воронеж: АНОО ВПО «ВЭПИ», Воронежский ЦНТИ - филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. - № 4. - С. 72-77.

59. Устинов И.Ю., Караванов А.А. Психологические особенности деятельности преподавателя высшей школы / Игорь Юрьевич Устинов, Александр Александрович Караванов // Территория науки: мультидисциплинар-

ный научно-практический журнал. - Воронеж: АНОО ВПО «ВЭПИ», 2015. - № 2. - С. 33-39.

60. Устинов И.Ю., Караванов А.А. Актуальные проблемы гуманизации и гуманитаризации военно-инженерного образования / Игорь Юрьевич Устинов, Александр Александрович Караванов // Научное обозрение. Педагогические науки. - Пенза: Издательский дом «Академия естествознания», 2016. - № 3. - С. 57-86.

61. Устинов И.Ю., Караванов А.А. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя военного вуза: история и современность / Игорь Юрьевич Устинов, Александр Александрович Караванов // Научное обозрение. Педагогические науки. - М.: РАЕ, Издательский дом «Академия естествознания», 2017. - № 4. - С. 62-79.

62. Устинов И.Ю., Караванов А.А. Особенности становления и развития понятия «культура» / Игорь Юрьевич Устинов, Александр Александрович Караванов // Научное обозрение. Педагогические науки. - М.: РАЕ, Издательский дом «Академия естествознания», 2017. - № 5. - С. 80-84.

63. Устинов И.Ю., Караванов А.А., Филатов В.И. Современная дидактика учебно-воспитательного процесса в вузе: проблемы и рекомендации: учеб.-метод. пособие / Игорь Юрьевич Устинов, Александр Александрович Караванов, Владимир Иванович Филатов. - Воронеж: ООО «Издательство РИТМ», 2016. - 210 с.

64. Шабанов, Г.А. Развитие педагогического творчества преподавателей военно-учебных заведений: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Григорий Александрович Шабанов; Военный университет МО РФ. - Москва, 1991. - 218 с.

УСТИНОВ ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент
КАРАВАНОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ
кандидат психологических наук, доцент
КУБЛАНОВ АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
ХОЛОДОВ ОЛЕГ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА

Монография

В авторской редакции

Подписано в печать 25.03.2019.
Формат 60×90 1/16
Бумага типографская.
Печать офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Уч.-изд.л. 15,6. Тираж 500 экз.
Заказ № 104

Отпечатно в типографии "ВАТ"
г. Воронеж, пр. Труда 46И
Тел. 8-951-565-92-58

